



Ariana Loureiro de
Oliveira

**As refeições em Creche e Jardim de
Infância**

120139017

Conceções e práticas do educador

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Junho de 2014

Versão Final

Orientador: Professor Doutor Augusto Pinheiro

Resumo

Este relatório de estágio tem como tema a prática pedagógica do educador nos momentos de refeição.

Para isso, a sua principal característica prende-se com a articulação entre os fundamentos teóricos, as minhas crenças e as minhas experiências práticas vividas no período de estágio, tanto em creche como em jardim-de-infância e, por isso, assume-se como um estudo subjetivo.

Este estudo pretendeu compreender o potencial pedagógico dos momentos de refeição, recorrendo ao paradigma interpretativo da investigação em educação e com a metodologia da investigação-ação.

De acordo com o tema, as questões gerais a trabalhar serão as seguintes: *Que modalidades de organização das refeições e que modos de intervenção adotam os membros da equipa pedagógica?*; a questão da Investigação-Ação é, *Como potenciar a organização das refeições e a interação da criança entre si e com a equipa pedagógica?*; e por fim alguns dos conceitos que serão abordados, entre outros, o currículo como instrumento regulador da prática, o papel do educador como gestor do currículo, a refeição e os seus destaques nos dois contextos, concepções de autores sobre o tema.

Através dos instrumentos de recolha de dados, foram tecidas algumas interpretações sobre as opiniões dos profissionais incluídos no estudo sobre o tema.

Importa ainda referir que são descritas e interpretadas as minhas intervenções nos locais de estágio em articulação com as Unidades Curriculares do Mestrado.

Por fim, apresento algumas considerações finais sobre o tema e o percurso realizado ao longo deste estudo.

Palavras-chave

Momento da refeição; Comensalidade; Prática pedagógica; Educação de infância; Investigação-Ação; Intervenção.

Abstract

This internship report has as its theme the pedagogical practice of the educator in meal times.

For this, its main feature is related to the link between the theoretical foundations, my beliefs and my practical experiences lived during the internship, both in pre-kindergarten and in kindergarten and, therefore, it is to be assumed as a subjective study.

This study aims to understand the pedagogical potential of meal times, using the interpretive paradigm of research in education and the methodology of investigation-action.

According to the subject, the general questions are: *What organizational arrangements for meals and modes of intervention are adopted by the members of the pedagogical team?*; the question of Investigation-Action is, *How to enhance the organization of meals and the child's interaction with the teaching team?*; and finally some of the concepts that will be addressed, among others, the curriculum as regulatory instrument practice, the educator's role as manager of the curriculum, the meal and its highlights in the two contexts, conceptions of authors on the subject .

Through the instruments of data collection, some interpretations were woven on the opinions of professionals included in the study on the subject.

It should also be noted that are described and interpreted my speeches in local internship in conjunction with the Master Course Units.

Finally, I offer some final thoughts on the subject and the route taken throughout this study.

Keywords

Meal time; Commensality; Pedagogical Practice; Childhood Education; Investigation-Action, Intervention.

Onde não há prazer e diversão, a comida tem cor bege.
(Raymond Blanc in Goldschmied & Jackson, 2006:183)

Índice

	Páginas
Resumo.....	3
Abstract.....	4
1. Introdução.....	8
2. Quadro Teórico de Referência.....	10
2.1 Os lugares e o espaço do refeitório - com Marc Augé e Ivan Illich.....	11
2.2 As refeições na Creche e no Jardim de Infância.....	13
3. Metodologia.....	18
3.1 Caracterização dos locais de estágio.....	19
3.2 O paradigma interpretativo e a investigação qualitativa.....	22
3.3 Procedimentos de recolha e tratamento de informação.....	26
4. Intervenção.....	29
4.1 As conceções das profissionais.....	30
4.2 Os meus projetos.....	34
5. Considerações Finais.....	53
Referências Bibliográficas.....	56
Anexos.....	60
Anexo 1 – Respostas das educadoras ao questionário.....	61
Anexo 2 – As regras do Refeitório.....	66
Anexo 3 – Exemplo da ilustração de uma regra do Refeitório.....	66

Anexo 4 – Capa do livro <i>A Semente sem sono</i>	67
Anexo 5 – Adivinha.....	67
Anexo 6 – Instruções da experiência (procedimento).....	67
Anexo 7 – Nomes dos feijões de estimação.....	68
Anexo 8 – Copo de germinação.....	68
Anexo 9 – Crescimento dos feijões.....	68
Anexo 10 – Medição das plantas.....	69
Anexo 11 – Como morreram os feijões.....	70
Anexo 12 – Livro dos Feijões.....	70
Anexo 13 – Salada de frutas e registo.....	70
Anexo 14 – Jogo <i>É fruta ou legume?</i>	71

1. Introdução

O Mestrado em Educação Pré-Escolar prevê, como parte da avaliação, a elaboração de um projeto de investigação sobre um tema pessoalmente significativo e que possa delinear uma intervenção nesse âmbito. Por isso, este projeto rege-se pelo paradigma interpretativo e as linhas orientadoras da investigação-ação como investigação qualitativa.

O tema escolhido prende-se com a comensalidade nos vários contextos e como esses momentos são pedagogicamente pensados e proporcionados pelas educadoras. Posto isto, umas das finalidades principais deste projeto é aprofundar os conhecimentos através da compreensão daqueles contextos reais.

A escolha deste tema teve por base a observação em situação de estágio nos contextos onde fui inserida. Embora o tema não estivesse relacionado com uma situação identificada como um problema grave, mas antes como uma situação que podia ser melhorada e que, como em grande parte dos temas sobre a educação de infância, me despertou o interesse e vontade de aprofundar os meus conhecimentos nesta temática.

Por experiência própria, o momento das refeições em contexto de Jardim-de-Infância nem sempre foi agradável, possivelmente esta foi uma das motivações intrínsecas para estudar este tema. A escolha deste tema decorreu também da vontade de conhecer mais sobre as perspetivas das educadoras, de conhecer o seu trabalho e de compreender as dificuldades e constrangimentos na rotina de ambos os contextos educativos e, ainda, a minha vontade de otimizá-lo.

Intitulei o relatório de *As refeições em creche e II. Conceções e práticas do educador*, formulei questões gerais a trabalhar: *Que modalidades de organização das refeições e que modos de intervenção adotam os membros da equipa pedagógica?* Por fim, a questão da Investigação-Ação é, *Como potenciar a organização das refeições e a interação das crianças entre si e com a equipa pedagógica?*

Importa ainda salientar alguns dos conceitos que serão abordados, entre os quais se destacam, a refeição (os seus destaques nos dois contextos, conceções de autores e das educadoras sobre o tema); educação de infância; comensalidade e convivencialidade.

2. Quadro Teórico de Referência

Para que a minha intervenção seja apropriada ao tema em estudo, primeiramente apresento um conjunto de princípios teóricos em que acredito e que se ajustam na estruturação e fundamentação do presente relatório. Para isso, recorri a vários autores que me ajudaram a ter, não só uma melhor compreensão, mas também uma maior argumentação na defesa da importância do momento da refeição.

Para que conseguisse organizar corretamente este capítulo, decidi estrutura-lo por subcapítulos, abrangendo alguns temas que considero necessários no apoio à compreensão do assunto estudado. Note-se que, devido ao tema escolhido, a bibliografia disponível não é de todo numerosa e isso constituiu uma das grandes dificuldades deste relatório.

2.1 Os lugares e o espaço do refeitório - com Marc Augé e Ivan Illich

Ivan Illich, pensador austríaco, refere algumas ideias sobre a nossa sociedade que considero apropriadas e que possivelmente justificam a maneira de pensar (ou de não pensar) nos espaços, principalmente no espaço escola e consequentemente no espaço do refeitório. Este autor critica a escola pelo facto de também ela uniformizar e, de certa forma, industrializar os espaços, os alunos e as aprendizagens. Isto é, Illich defende que na nossa sociedade tudo é igual quando diz que *todas as autoestradas, todos os hospitais, todas as escolas, todos os escritórios, todos os grandes complexos urbanos e todos os supermercados são semelhantes. As mesmas ferramentas produzem os mesmos efeitos* (Illich, 1973 in Gajardo, 2010:121). Quando se refere a ferramentas que fazem as mesmas coisas, o autor considera que a escola produz sujeitos com as mesmas aprendizagens, com as mesmas vivências, sujeitos semelhantes que produzem espaços semelhantes.

Para evitar esta automatização da escola, Illich defende o que chama de sociedade convivencial com instituições convivenciais, isto é, uma sociedade com instituições em que o principal objetivo é servir uma *pessoa integrada na colectividade e não [em] serviço de um corpo de especialistas* (idem: 20). Illich defende a sociedade convivencial que escapa à homogeneização e que *oferece ao homem a possibilidade de exercer uma ação mais autónoma e mais criativa, com o auxílio das ferramentas menos controláveis pelos outros* (idem:122).

Possivelmente por estas razões os espaços da escola, nomeadamente os refeitórios, encontram-se estruturados da mesma forma, sempre com apenas com o objetivo de alimentar e não de, também, socializar e conviver.

Num sentido idêntico, estes espaços todos iguais e feitos da mesma maneira revelam-se despidos de personalidade e, posso ainda afirmar, que se tornam em *não-lugares* tal como defende Marc Augé. Este etnólogo francês dá-nos a conhecer estes *não-lugares* como produto contemporâneo, em que a sua principal característica é a falta de individualidade. Isto é, em Portugal ou na China, estes *não-lugares* são idênticos. Pelas palavras do autor, *se um espaço se pode definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode definir-se como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar* (Augé, M., 2012:69). Augé refere posteriormente que o inverso dos *não-lugares* é o *lugar antropológico*, ou seja, quem frequenta esses lugares, mesmo de passagem, faz parte deles e, por isso, contribui para a sua existência.

Penso que se torna legítimo questionar-me se a nossa sociedade não estará a tornar as nossas escolas em *não-lugares*? Uma vez que, tal como Illich defende, é suposto que todas as crianças aprendam as mesmas coisas, todos os professores/educadores se regem pelos mesmo livros e ensinam da mesma forma. Onde ficam as especificidades dos educandos? Que lugar lhes é destinado?

Por tudo isto, cabe aos educadores evitar ao máximo os *não-lugares* e criar o máximo de *espaços antropológico*, permitindo que as crianças deixem efetivamente a sua marca no espaço (aspecto identitário), que o consigam identificar como delas (aspecto relacional) e, acima de tudo, importa que os educadores proporcionem espaços onde haja a liberdade, que potencie a autonomia e a criatividade.

2.2 As refeições na Creche e no Jardim de infância

Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de zero a seis anos. Tudo dependerá como se pensam e se procedem as ações (Craidy e Kaercher, 2011: 70).

De facto, todos os momentos que a criança permanece na instituição podem e devem ser pensados pedagogicamente, dentro ou fora da sala, incluindo o refeitório ou o momento da alimentação. Por esta razão, assumo que este espaço, muitas vezes marginalizado pelos profissionais, é um espaço onde podem ocorrer diversas aprendizagens, se o educador assim o quiser.

Importa refletir neste momento sobre a importância do momento de alimentação em contexto de creche. Visto que este momento se insere dentro dos tempos de cuidados, deve ser visto, segundo Figueira (1998:69) (...) *como momentos privilegiados de relação e afeto, momentos de trocas intensas e de aprendizagem e em que a independência e a autonomia se podem exercer*. E ainda, segundo Manni e Carels (1998:54), o papel do educador deve passar por (...) *oferecer a cada criança a possibilidade de viver interações significativas e de estabelecer relações calorosas com os adultos (...)*, através destes momentos de cuidados.

Assim, estes momentos têm ganho uma maior visibilidade e valorização ao longo do tempo, como momentos cruciais na cultura de creche ou até nomeados como “Momentos de Ouro” (Registo da aula de Estágio I, do dia 11/10/2012). De facto, são nestes momentos de cuidados que existe uma interação e contacto direto e exclusivo entre a criança/adulto, proporcionando-se assim oportunidade de aprendizagem através da exploração, neste caso, (...) *dos sabores, dos cheiros, das texturas e tentar comer sozinho (...)* (Post & Hohmann, 2011:220).

Segundo Peter Mangione (1990) in Post e Hohmann (2011), a hora da refeição não é encarada como apenas um momento de carácter nutritivo, é também um processo de aquisição e desenvolvimento de atitudes sociais, num ambiente calmo e relaxante. Veja-se que, tal como os adultos, as crianças também gostam de socializar e interagir com os outros enquanto comem (idem:222).

Efetivamente, ao longo do meu percurso acadêmico e em todas as oportunidades de observação, em estágio, do espaço do refeitório de uma instituição com a valência pré-escolar, estes lugares revelaram alguma falta de reflexão na sua organização. Isto é, o espaço é apenas pensado para o seu único e exclusivo objetivo, alimentar as crianças.

Posto isto, elaborei uma pesquisa recorrendo a vários autores, para responder a algumas questões que me surgiam: *Terá a mesma importância na valência de pré-escolar como na valência de creche? Se sim, porque não é observável nas instituições por onde passei?*

Passarei, seguidamente, a enunciar algumas citações de alguns documentos de autores relevantes que escreveram sobre este espaço. Segundo Battini (1982 in Zabala, 1998: 231):

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz com ele. Portanto, o espaço é a sombra e a escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar.

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar, é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; deste quando, a luz, retornamos ao espaço.

Tendo em conta a visão de que o espaço é um aglomerado de recursos de aprendizagem, importa que o educador reflita sobre os seus princípios pedagógicos em relação ao espaço e as suas conceções sobre a aprendizagem das crianças. Considero que só assim poderá iniciar a organização de um ambiente realmente de aprendizagem. Importa então que *os espaços estejam dispostos em função das necessidades das crianças, tornando possível, junto à sua atividade autónoma, a ação partilhada em grupo* (idem:262).

Oliveira (2002) defende a visão que o espaço não é um elemento neutro, pois a sua organização e disposição influenciam o comportamento humano e, consequentemente, das crianças. Por isso, um espaço de refeição despojado de intencionalidade pedagógica não permitirá às crianças a realização de aprendizagens significativas. Horn (2004:37), partilha

da mesma visão, defendendo que é necessário olhar para o espaço como um elemento curricular, como um recurso educativo e como um *parceiro do professor na prática educativa*.

Relativamente ao momento da alimentação, foram vários os modelos curriculares consultados para o trabalho final da Unidade Curricular *Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular*, sobre a mesma temática, e todos eles defendiam que este momento é efetivamente uma oportunidade para a criança contactar socialmente com os adultos e com os pares, uma oportunidade de consolidar algumas regras sociais. Porém, contradizem-se quando não se pronunciam sobre este espaço na organização dos vários espaços em que a criança interage.

É, neste momento que me questiono sobre a real importância dada ao refeitório e momento de alimentação, que na creche é considerado um momento e espaço pilar do quotidiano da criança e de aprendizagens, mas, por outro lado, na educação pré-escolar é completamente esquecido. De forma a ilustrar a ideia que acabei de referir, seguidamente apresento os excertos do trabalho final da Unidade Curricular *Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular* que demonstram o que os modelos referem sobre este tema.

Nos documentos sobre o *Movimentos da Escola Moderna* o que podemos encontrar, sobre este tema, refere que:

Segundo Niza (idem), a área da cozinha pretende potenciar atividades relacionadas com a educação alimentar e cultura, que inclui livros de receitas, utensílios básicos de confeção. Porém, se relacionar com o tema em questão, esta área também inclui alguma regras sociais de estar à mesa.

No que toca à rotina, está organizada em nove momentos principais, em que a ênfase dada ao momento da alimentação refere (...) vem então a preparação para o almoço: lavar as mãos e pôr a mesa. (...) O almoço, servido com a ajuda das crianças, constitui um momento importante de autocontrolo e de formação social (idem:132) (in Oliveira, 2013:14).

Por outro lado, percorrendo o livro *Educar a Criança* de Hohmann e Weinkart (1997:169), a única referência que existe à organização do espaço de alimentação é:

No que diz respeito à alimentação (...), as casas onde existe educação pré-escolar têm uma vantagem sobre os programas em instituições educativas, já que possuem à partida uma mesa para as refeições familiares (...). No caso das instituições educativas que funcionam em centros é importante notar que os espaços para comer (...) não devem tirar espaço às áreas de interesse.

Relativamente a este momento da rotina, os autores dizem que:

As refeições são períodos para as crianças e os adultos apreciarem comida saudável num contexto social apoiante. (...) Ao reconhecermos e respeitarmos os hábitos familiares, o nosso objectivo, nestas actividades, é assegurar que as crianças continuam a experimentar, tanto quanto possível, a abordagem da aprendizagem pela acção que está presente no resto da rotina diária. (in Oliveira, 2013:15).

Por último, o modelo italiano de *Reggio Emilia*, evoca que:

No que toca ao espaço do refeitório e ao momento da refeição, a cozinha é um espaço didático, aberto à livre circulação das crianças que participam em actividades proporcionadas neste espaço, como se pode constatar na Imagem 1. Tem um ambiente acolhedor e familiar, onde as crianças aprendem e ajudam a servir e recolher na hora da refeição. Este momento é considerado pedagógico a nível da interação social que se potencia (Matos(b), s.d:7 in Oliveira, 2013:16).

Concluindo este capítulo, posso afirmar que a pesquisa teórica para este tema não foi de todo uma tarefa fácil, principalmente no que toca ao pré-escolar, tal como demonstrei nos parágrafos anteriores não existe grande referências a este espaço.

Contudo, as minhas questões não foram respondidas, ao invés, a pesquisa teórica fez com que surgissem ainda mais questões, pois é-me difícil compreender como é defendido o pensar nos espaços em função das necessidades das crianças. Na realidade um dos espaços em que passam grande partedo seu tempo é negligenciado, o refeitório.

No entanto, acredito veementemente que este pode efetivamente ser um espaço pensado, organizado e educativo para as crianças, se assim o profissional desejar.

3. Metodologia

No presente capítulo pretendo caracterizar os locais de estágio, evidenciar e fundamentar as minhas escolhas, quer relativamente à metodologia, quer no que se refere ao paradigma em que se inscreve a investigação deste projeto e, quer ainda no que diz respeito aos procedimentos escolhidos de recolha e tratamento da informação.

3.1 Caracterização dos locais de estágio

Como primeiro estágio integrado no Mestrado de Educação Pré-Escolar, tive a oportunidade de conhecer e desenvolver as minhas aprendizagens numa creche que iniciou o seu funcionamento em setembro de 2012. Sendo uma Associação de Solidariedade Social não-governamental, tem como principal objetivo auxiliar e procurar dar respostas a pessoas mais carenciadas a nível económico, educativo e pessoal, através das várias valências que a instituição tem vindo a construir ao longo do tempo.

Assim, a creche tem efetivamente como objetivo o auxílio a famílias carênciadas, contudo, aceita inclusive crianças de famílias com um maior poder económico com a intenção de conseguir manter o funcionamento sustentável da valência creche. Desta forma, tem a capacidade limite de abranger 80 crianças, em que as famílias podem-se considerar inseridas na classe média e média baixa a nível económico. No entanto, importa salientar que de momento usufruem diariamente desta resposta social cerca de 66 crianças, o que não cumpre a norma estipulada pela Portaria n.º 262 (2011), no que se refere ao número máximo por sala. Neste sentido, a lei define que *o número máximo de crianças por grupo é de: a) 10 crianças até à aquisição da marcha; b) 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses; c) 18 crianças entre os 24 e os 36 meses* (Portaria n.º 262/2011: artigo 7.º); contudo, pude constatar que o número total de crianças que frequentam a creche é inferior.

A sala *Amarela*, como sala de 2º berçário, acolhe atualmente 11 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. Recebeu nas minhas duas últimas semanas de estágio, uma menina e um menino que, adquirida a marcha, passaram para a sala seguinte. Não contendo nenhuma criança referenciada com necessidades educativas especiais, importa salientar que até à data todas as crianças já adquiriram a marcha. Assim sendo, a sala tem 6 meninas e 5 meninos.

No que toca ao pessoal técnico e auxiliar, a sala tem uma educadora, uma auxiliar fixa e quando necessário uma auxiliar volátil entre as duas salas de 2º berçário. Contudo, esta auxiliar permanece a grande maioria do tempo na outra sala, pois a educadora também tem como responsabilidade a coordenação da creche, o que faz com que saia frequentemente da sala.

Relativamente à organização do espaço, a sala *Amarela* tem dois espaços físicos distintos, a sala e a casa de banho com fraldário, que se encontram divididos por uma parede com porta e uma janela com vidro transparente. Num lado, os cuidados higiénicos e de saúde das crianças e a comunicação com a sala ao lado (com as mesmas idades), pois a casa de banho é comum às duas salas. No outro, o espaço da alimentação, da brincadeira e exploração livre e/ou dirigida, mas também o espaço onde, na hora da sesta, dormem e descansam. Verifico ainda que existem espaços diferenciados na sala, desde a zona dos carrinhos com uma garagem; a zona da motricidade com uma rampa, um túnel e umas escadas almofadadas; a zona da alimentação com uma mesa e várias cadeiras onde as crianças habitualmente comem o lanche da manhã mas também levam os brinquedos e se sentam a brincar; a zona do tapete com vários bonecos; a zona da higiene com uma bancada com lavatório; e por fim a estante onde estão vários brinquedos em prateleiras de fácil acesso às crianças, inclusive o objeto de referência de cada um.

Note-se que no centro da sala existe um espaço amplo vazio que permite às crianças a movimentação livre. É ainda relevante referir que, apesar do espaço estar organizado desta forma, a sua mudança é flexível, atendendo às necessidades do grupo à medida que se vão desenvolvendo.

No que diz respeito à organização temporal, é elaborada pela equipa pedagógica e vai ao encontro das necessidades específicas das crianças, podendo ser também flexível.

Relativamente ao espaço do refeitório é um espaço amplo com duas filas de mesas e algumas cadeiras de alimentação. Este momento, considerado pela educadora, um momento crucial da rotina das crianças, era, inicialmente, um momento de muita ansiedade e frustração, tanto para as crianças como para as profissionais.

O meu segundo momento de estágio decorreu numa instituição de de caris religioso, com a missão de auxílio à comunidade envolvente e com o estatuto jurídico de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Relativamente ao pré-escolar, esta instituição presta apoio socioeducativo a 150 crianças dos 3 aos 5 anos.

A sala onde fui inserida, a Sala Azul, é constituída por 22 crianças (10 raparigas e 12 rapazes), está organizado de forma vertical, ou seja, com crianças entre os 3 e os 6 anos, sendo que uma está referenciada com Necessidades Educativas Especiais. Segundo a educadora, a grande maioria das famílias das crianças inserem-se a nível económico na classe baixa e pertencem a uma comunidade desfavorecida. De uma forma geral, a educadora caracteriza as crianças da sala Vermelha como provenientes de famílias destruturadas ou instáveis. Apesar de ser uma instituição católica, considero que seja bastante flexível visto que o grupo de crianças da sala também é constituído por uma criança muçulmana.

No que concerne ao pessoal técnico e auxiliar, a Sala azul tem uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

Importa ainda referir que a educadora não utiliza um modelo só para o trabalho na sala, tanto se rege pelo Currículo de Orientação Cognitivista (High-Scope) utilizando certos elementos, tais como, a organização da rotina, como pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), na utilização, por exemplo, de alguns mapas.

A organização vertical do grupo de crianças é justificado, pela educadora, como uma forma de potenciar relações entre crianças de diferentes idades, logo, em diferentes estados do desenvolvimento, com o intuito de promover atitudes e comportamentos de cooperação, entreajuda, desenvolvimento de responsabilidade e linguístico (Retirado do Documento fornecido pela educadora, s.d).

Relativamente à organização do espaço, a educadora defende que deve estar disposto segundo a orientação cognitivista do modelo High-Scope, visto que acredita que a divisão por áreas possibilita a escolha e uma maior diversidade de aprendizagens. Assim sendo, a sala tem a área da dramatização, a área das construções, a área da expressão plástica, a área da garagem e a área biblioteca.

Focando-me agora no refeitório, este está organizado por salas, ou seja, existem três grupos de mesas, um para cada sala de pré-escolar. É uma sala ampla com uma acústica pouco facilitadora para a comunicação entre criança/criança, adulto/adulto e adulto/criança.

Quando presentes todas as salas, almoçam no mesmo sítio cerca de 60 crianças e os adultos de cada sala. Para além das mesas e cadeiras, o refeitório tem um móvel de apoio à distribuição da comida e um móvel de arrumação dos utensílios. O ambiente vivido é de ruído intenso, apesar de ser uma sala com bastante luz e com um mural pintado por educadoras da instituição.

O momento da alimentação, segundo a educadora, é de facto um momento pedagógico pois *permite o convívio e confraternização entre as crianças e os adultos. (...) deve ser um momento de prazer e bem-estar* (Retirado do Documento fornecido pela educadora, s.d). Considera ainda que o papel do adulto é de apoiar e introduzir regras sociais adequados à refeição.

Porém, importa referir uma particularidade importante deste último estágio, que se relaciona com o desapoio e desinteresse total que tive por parte da educadora com quem trabalhei. Sinto que neste estágio poderia ter ido muito mais além, relativamente ao crescimento pessoal e profissional se a educadora se tivesse disponibilizado para realizar os momentos de reflexão que são tão importantes nestes momentos de aprendizagem.

3.2 O Paradigma Interpretativo, a investigação Qualitativa e a Investigação-ação

Na investigação em educação, e por conseguinte neste projeto, o paradigma interpretativo é de facto o que tem mais sentido para a presente investigação, caracterizado por ser uma forma de investigação, entre outras, que tenta (...) *compreender a complexidade do fenómeno que nos preocupa*, tal como refere Peshkin (1998, in Walsh, Tobin & Graue, 2010:1038).

Tal como é pretendido, este projeto assume os mesmos três atributos que Jacob (idem) enumerou: primeiramente (...) *a investigação é orientada num cenário natural*, visto que o ponto de partida deu-se de uma situação observada em estágio; em segundo lugar (...) *é enfatizada a compreensão das perspectivas dos participantes* (idem), com a recolha e interpretação tanto das perspetivas das educadoras como das minhas próprias concepções; e

por fim (...) *as questões e métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido* (idem), a intervenção elaborada neste projeto teve por base o trabalho realizado nos dois estágios.

Por outro lado, Spindlers (1982, idem), acrescenta mais dois atributos a esta caracterização dando ênfase à observação contextualizada e prolongada, ou seja, à observação que o investigador faz tendo em conta o contexto e incluindo todas as variáveis que advêm dele. Assim as questões observadas naquele contexto, naquele momento não podem ser sujeitas a generalizações. Para além destes atributos, Walsh, Tobin e Graue (s.d. in Spodeck, 2002), evidenciam como eixo central da investigação, a relação construída entre o investigador e o sujeito, ao longo da investigação.

De facto, a investigação em educação (investigação qualitativa), procura o significado naquilo a que Bruner denominou de *o curso habitual da vida* (1990, in Walsh, Tobin & Graue, 2010:1039), ao invés de buscar respostas através de métodos quantitativos, com tabelas e desvios-padrão. A busca de significado do quotidiano da educação de infância qualifica as investigações interpretativas tornando-as legíveis para os educadores, privilegia as interpretações dos próprios educadores e, tal como defende Bolster (1983), (...) *é o que revela mais potencial para gerar um conhecimento proveitoso e interessante para os professores* (in Walsh, Tobin & Graue, 2010:1040).

A investigação interpretativa provoca o olhar para uma outra perspetiva, tanto do investigador como do sujeito. Como ponto em comum e no centro dessa relação, está a vontade de ambos de procurarem o significado que é construído através das *acções situadas* durante o quotidiano, ou seja, (...) *situadas, ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interactivos dos participantes* (Bruner, 1990 in Walsh, Tobin & Graue, 2010:1039). Importa ainda fazer a distinção entre acções, que se tomam como providas de significado e intenção, e comportamentos, (sem significado e intenção) pois esta distinção é crucial para se compreender a diferença entre as concepções interpretativas e quantitativas sobre a investigação.

Depois de fundamentado o paradigma de investigação, importa salientar que este projeto se desenvolve segundo a metodologia da investigação qualitativa, que possui características específicas, que considero que esta investigação cumpre. Segundo Bogdan e Biklen

(1994:47), este tipo de investigação detém fundamentalmente cinco características, sendo elas:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (...) os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo (...).
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. (...) A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão esclarecedora do nosso objecto de estudo.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhe dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (...) ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica essa que é frequentemente invisível para o observador exterior.

Apesar da investigação qualitativa ser também um processo longo e exaustivo, o que o tempo de estágio não permite, não creio que será essa contingência académica que irá descredibilizar este projeto. Por outro lado, tenho consciência de que nem sempre a investigação-ação é entendida como uma forma de investigação fiável por vários académicos. Contudo, e tal como Bogdan e Biklen (1994:288) acreditam que *a investigação é uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades*, e estes objetos de estudo são escolhidos tendo em conta as preferências do investigador. Consequentemente, este projeto visa também a elaboração de uma intervenção face à questão problema e por isso a escolha da investigação-ação tornou-se óbvia.

De facto, a investigação-ação possibilita também, uma recolha sistemática de informação; a compreensão de factos; ou até permite identificar constrangimentos no contexto de investigação.

Importa referir que este projeto tem de facto uma subjetividade, pois toma como base um contexto com características próprias, que nunca serão repetidas e tal como Mitford (in Bogdan & Biklen, 1994:286), assumo-me como não objetiva, *se por objectividade se entende abdicar de um ponto de vista* (in Bogdan & Biklen, 1994:286).

Depois da leitura de vários documentos sobre a Investigação Ação e tendo por base Máximo-Esteves (2008), que apresenta várias definições do que é a investigação-ação, passo a expor as várias características, tais como, o desejo de melhorar uma situação numa determinada realidade; a necessidade de saber mais sobre essa situação; a participação ativa e conjunta entre o investigador e as pessoas envolvidas nessa realidade, uma forma de articular a teoria e a prática; a necessidade de avaliar os frutos da intervenção; a sistematicidade e rigor dos procedimentos metodológicos que conferem a validade à investigação; e por fim, a investigação e as mudanças deverão partir das pessoas envolvidas naquela realidade, de forma a garantir a clareza do conhecimento produzido e a eficácia da ação.

Posto isto, a definição com que me identifico e que considero mais completa é a de James McKernan (1998 in Máximo-Esteves, 2008:20):

Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema;

segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos conhecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigação-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.

Segundo Coutinho et al (2009), existem vários modelos que mostram as várias etapas de uma investigação-ação. No entanto, este projeto deveria ter por base um processo em espiral, que teve início na observação de um contexto real, a planificação, a ação e a reflexão, contudo o tempo diminuto não o permitiu.

3.3 Procedimentos de recolha e tratamento de informação

Depois de estreitar e alinhar a questão problema e de enquadrar a metodologia desta investigação, importa salientar quais são os procedimentos de recolha e tratamento da informação, que ajudarão a que tenha uma maior compreensão do tema e do que as educadoras entendem que os momentos de refeição devem ser.

Por isso, e tendo consciência de que os instrumentos escolhidos dependem das intencionalidades, será mais adequada a utilização dos seguintes procedimentos: observação como *faculdade natural* (Máximo-Esteves, 2008:87) do ser humano; este procedimento permite que tenhamos acesso aos acontecimentos tal como eles se passam, ou seja, *permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem* (idem). Contudo, é necessário treina-la e afina-la. Reconheço que quando se entra pela primeira vez numa sala o nosso olhar ainda é muito disperso devido às pessoas novas e ainda devido às rotinas diferentes. No entanto, ao longo dos estágios fui refinando a minha capacidade de observar as situações.

Após a observação de uma situação é necessário elaborar um registo, porém nem sempre é possível fazer um registo descritivo dos acontecimentos. Por isso, irei recorrer também às notas de campo que podem incluir *registos detalhados, descritivos e focalizados* (idem:88),

bem como conversas com as educadoras formais e informais, e ainda o *material reflexivo*, como as reflexões, notas interpretativas, interrogações e até alguns sentimentos e constrangimentos sentidos.

Dada a natureza da investigação, que ocorre ao mesmo tempo que o estágio, bem como a minha postura participativa de estagiária, estas notas nem sempre foram realizadas no momento, pois torna-se difícil ignorar as crianças da sala para escrever as minhas anotações. No entanto, tentei sempre manter a veracidade dos acontecimentos descritos nas notas.

Outro procedimento importante de pesquisa documental, que se enquadra na recolha de documentos institucionais, foi a análise dos projetos pedagógicos e educativos das duas instituições de estágio. Apesar de estar consciente que, por vezes, existe uma grande distância entre o que se escreve que deverá ser a prática e aquilo que realmente se faz na sala. Por isso, tentarei discernir e refletir sobre essas mesmas diferenças, incidindo a minha análise sobre o tema deste projeto, pois esses documentos são *escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização* (Bogdan & Biklen, 1994:180).

Por fim, irei recorrer ao inquérito por questionário, para recolher informação mais precisa sobre as conceções das educadoras relativamente ao momento da refeição e o seu valor pedagógico que lhe é atribuído, Carmo e Ferreira (1998:123) definem inquérito como *um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática*. Neste caso específico, irei recorrer ao inquérito por questionário pois estarei ausente no momento da recolha desses dados junto das educadoras. Por outro lado, irei tentar fazer perguntas abertas para que as educadoras possam expressar livremente as suas perspetivas sobre o tema e por isso utilizo um inquérito por questionário pouco estruturado. Desta forma, evito os constrangimentos de um inquérito por entrevista presencial, onde a minha presença poderia influenciar as respostas dos entrevistados. No entanto, esta forma de recolha de dados também tem as suas dificuldades, tais como, *o cuidado a ser posto na formulação das perguntas e a forma mediatizada de contactar os inquiridos* (idem:137).

Não menos cuidadosa deverá ser a preparação destas perguntas, e mais ainda será o meu esforço para torná-la o melhor possível, visto que só pretendo fazer entre três e quatro perguntas às educadoras. Segundo Carmo e Ferreira (1998), é preciso ter em conta a ordem das questões para manter a coerência e a lógica e deixar as questões mais melindrosas para

o final do questionário. Apesar destes autores apresentarem os vários tipos de questões, reconheço que irei utilizar apenas um, as questões de informação, *que têm por objetivo colher dados sobre informações e opiniões (...)* (idem: 138).

O canal que utilizei para o efeito foi o correio eletrónico, estando consciente que um dos riscos que comporta este procedimento de recolha de dados é a possível falta de resposta. Por outro lado, a utilização do correio eletrónico traz uma das vantagens que considero mais pertinentes para uma investigação deste tipo, que se prende com a questão do tempo. De facto, o tempo é muito limitado para formularmos as questões, enviar e receber as respostas e a utilização deste meio permite que se encurte este processo e o tempo que leva, como defende Selwyn e Robson (s.d.) quando dizem que (...) *a principal característica da utilização do e-mail como forma de pesquisa é a velocidade e instantaneidade que oferece. O diálogo entre investigador e sujeito pode estabelecer-se quase de forma instantânea, se assim o desejarmos.*

4. Intervenção

Como estamos vendo as crianças? Pequenos seres “incompletos e incompetente” ou sujeitos ativos, capazes de construir significados e conhecimentos nas interações que estabelecem com os seus pares, com os adultos e com a cultura?

(Thiago, L. in Ostetto, 2000:51)

Nesta fase do relatório, pretendo apresentar algumas das concepções das educadoras cooperantes através da análise de um inquérito elaborado por mim. Este capítulo inclui ainda os projetos que desenvolvi durante o tempo de estágio nas duas valências e que se traduziram na minha intervenção relativamente ao tema em estudo.

4.1 Concepções das educadoras

Recorrendo aos instrumentos que escolhi para recolher as concepções das educadoras sobre o tema, o inquérito por questionário via *e-mail*, bem como a maneira como percecionei as duas realidades de estágio, tentei descrever e interpretar as concepções explícitas e implícitas nas suas respostas, com o intuito de compreender como as educadoras veem o momento da refeição, como o organizam e quais as principais dificuldades com que se deparam. No entanto, tenho consciência que, ao interpretar, estou a mobilizar também as minhas próprias crenças, os meus valores que estão presentes na minha prática.

Note-se que, para interpretar as respostas tentei analisar de forma temática, isto é, identificar temas em comum que fizessem ponte entre ambas as respostas, ao invés de analisar resposta a resposta, o que poderia tornar-se um pouco confuso. As respostas na sua íntegra encontram-se no anexo 1.

Ora, interpretando os seus testemunhos, tudo me leva a crer que as duas educadoras valorizam o momento da refeição e lhe atribuem um carácter educativo, embora se diferenciem significativamente e, inclusive, lhe concedem finalidades díspares.

Assim sendo, a primeira temática que defini, analisando as respostas, debruça-se sobre a finalidade deste momento para colocar as regras sociais subjacentes ao estar à mesa. Sendo

que a educadora de jardim-de-infância, na sua resposta, revela dar uma grande importância à aprendizagem de regras sociais como finalidade principal, quando refere:

deve permitir que as crianças criem hábitos e adquiram regras enquanto estão a comer (...) saibam estar à mesa e isto passa por uma série de momentos: quando chegam ao refeitório, quando se sentam, quando pegam nos talheres, quando seguram o copo, quando utilizam o guardanapo, entre outros.

Por outro lado, a educadora de creche menciona a sua preocupação pela aquisição de regras sociais mais à frente na sua resposta, quando diz que para além de outras finalidades, o momento da refeição também inclui a possibilidade da (...) *aquisição de comportamentos (colocar babete, não levar brinquedos, esperar pela vez, permanecer sentado, entre outros)*. O facto desta educadora ter mencionado este aspecto como dos últimos na sua resposta, leva-me a crer que lhe atribui uma importância menor em relação a outros mencionados. No entanto, a educadora de creche não termina por aqui a sua resposta sobre este tema, pois tenta descrever como se processa todo este momento da rotina e como o flexibiliza em função das necessidades de cada criança, transformando os cuidados gerais em personalizados, quando refere que:

tenho acima de tudo o cuidado de as crianças serem alimentadas pela ordem que chegaram à creche. Isto é, a criança que chegou mais cedo é a primeira a ser alimentada e assim sucessivamente. No entanto, o educador deve ter atenção porque nem sempre a criança que chegou mais tarde foi a que tomou o pequeno almoço mais tarde.

Na resposta desta educadora estas questões são especificadas seguidamente com exemplos reais de crianças do seu grupo.

Esta educadora acrescenta ainda outras finalidades a este momento, que não são referidas pela outra educadora, tais como: a exploração pedagógica, quando exemplifica que (...) *a hora da refeição, permite-lhes explorar os alimentos, observando o que as suas acções produzem. Por exemplo, o André quando come banana gosta de apertá-la na mão ficando posteriormente a olhar para a “papa” que acabou de fazer com a sua acção*; o desenvolvimento da linguagem, através do (...) *enriquecimento do vocabulário (prato,*

copo, colher, limpa, quente, entre outros); e ainda acredita que os momentos da refeição são, sobretudo, excelentes promotores do desenvolvimento social das crianças, aspeto transversal a todo o trabalho pedagógico de uma educadora.

A temática seguidamente que estipulei relaciona-se com a comensalidade do momento, ou seja, se existe a possibilidade de partilha, comunicação entre as crianças e entre as crianças e os adultos durante a refeição. Posso efetivamente afirmar que as educadoras colocam uma importância diferente no que toca a esta temática, visto que a educadora do pré-escolar em todas as respostas refere apenas uma vez esta questão quando diz que este momento *deve ser um momento de partilha, de comunicação entre todos*. Por outro lado, a educadora da creche eleva esta temática a uma importância consideravelmente maior, visto que na sua resposta afirma que este momento permite (...) *interacções com os seus pares e adultos* (...) e ainda explica, com exemplos reais, de que forma estes momentos se realizam,

O facto das crianças, nos momentos de refeição se deslocarem a um espaço próprio para o efeito (refeitório) leva-os a ter contacto com outros adultos, nomeadamente o Sr. Raul que é o senhor que traz a comida e que, quando chega, é recebido com sorrisos e palminhas por parte das crianças, com a D. Elisabete que é a senhora que coloca a comida nos pratos, ou mesmo a D. Paula que lava a loiça. Para além destas interacções que envolvem todos os elementos que fazem parte da comunidade educativa da creche, também ocorrem as interacções com os seus pares originando momentos de prazer e satisfação pessoal.

É notória a importância e a visão diferente da educadora de creche sobre as interações das crianças neste momento e, mais importante ainda, como valoriza o trabalho “invisível” de alguns funcionários da instituição. Esta pequena observação leva-me a crer que a educadora tem uma consciência clara da formação para a cidadania e o respeito para com os intervenientes, independentemente do seu estatuto ou trabalho que executam.

Relativamente à organização deste momento como resposta às necessidades básicas das crianças, temática seguinte, a educadora do pré-escolar não refere diretamente quais são essas necessidades mas concorda que este momento não é de todo o mais adequado quando diz que *a acústica da sala de refeições é péssima, estão 3 salas a almoçar, pratos em inox (que duplica o barulho), etc. Estes elementos e mais alguns que vão surgindo, dificultam o*

nosso trabalho e acabam por “fugir” ao que consideramos ser pedagogicamente correto e pretendido. Analisando esta resposta a educadora exemplifica apenas fatores externos ao seu controlo e não enuncia nenhuma solução, tomando a resposta um pouco vaga e lacónica. Posso afirmar ainda que foge à pergunta porque não descreve a organização deste momento, pois apenas salienta alguns aspetos negativos do espaço onde as crianças fazem as refeições, onde parece demitir-se da sua função.

Por outro lado, a educadora de creche, efetivamente, reflete sobre as necessidades do grupo e descreve intensivamente a organização deste momento, não deixando de parte as dificuldades que sentiu nos primeiros meses e (...) *alguma frustração e me tiraram algumas horas de sono, uma vez que me “obrigaram” a momentos de reflexão e auto-avaliação pelo facto de me sentir insatisfeita com o modo como estes decorriam.* No entanto, revela que existiu uma evolução. Inicia então com a deslocação do grupo da sala para o refeitório, como vão, onde e como se sentam as crianças, o que demonstra que até este momento é merecedor de ser mencionado. Seguidamente, enuncia uma série de situações reais onde demonstra como flexibiliza a rotina em função das necessidades de cada crianças e como o atendimento é personalizado, quando diz que (...) *a criança que chegou mais cedo é a primeira a ser alimentada e assim sucessivamente. No entanto, o educador deve ter atenção porque nem sempre a criança que chegou mais tarde foi a que tomou o pequeno almoço mais tarde.* De seguida, a educadora refere qual é o papel do adulto (educadora e auxiliar) e qual o papel da criança neste processo, *a sopa poderá ser dada pelo adulto ou a criança poderá comê-la sozinha se já conseguir coordenar o movimento de levar a colher à boca (...)* Quando está a ser muito demorado o processo, o adulto poderá apoiar a criança indo buscar outro talher de forma a não tirar da mão da criança o dela para que não sinta que lhe foi retirado “poder” e pedindo o consentimento da mesma para o fazer. Isto é, refere que o adulto ajuda a criança se necessário e com cautela não restringindo a autonomia da criança, de forma que o adulto não se substitua totalmente à criança e mantendo-a dependente.

No que concerne às dificuldades sentidas neste momento da rotina, uma das questões que coloquei e tema que defini, a educadora do pré-escolar afirma que sente principalmente dificuldades em apoiar as crianças no momento da alimentação, mais especificamente, *estar perto quando seguram nos talheres, permitir que utilizem todos os recursos de forma cada vez mais independente é o principal objetivo, que muitas vezes se torna difícil de alcançar pelos motivos já apontados anteriormente o barulho excessivo, o material em inox, as 3*

salas a comer ao mesmo tempo (...). No entanto, esta dificuldade sentida devia-se também ao facto da educadora frequentemente não se encontrar no refeitório neste momento da rotina. Ao invés de apoiar as crianças nas suas aprendizagens durante a refeição, saía para ir almoçar, deixando estagiária e auxiliar sozinhas com o grupo. Por outro lado, a resposta que a educadora dá, revela novamente um foco exclusivamente nos aspetos que não podem ser mudados.

A educadora de creche, por outro lado, explicita que as dificuldades sentidas relacionam-se com: *não prolongar os tempos de espera para cada criança ser alimentada; o adulto, por vezes, dava de comer a duas crianças ao mesmo tempo; as crianças estavam ainda em processo de adaptação à hora de refeição na creche; não havia tempo para o adulto se centrar na criança que estava a alimentar.* No entanto, esta educadora conclui que a sua postura não estava a ir ao encontro daquilo em que acreditava mas também não era capaz de mudar esta situação por completo, visto que seria necessário a contratação de um outro adulto para apoiar na refeição. Ou seja, revela uma grande capacidade de reflexão sobre os pontos frágeis da sua ação e de discernimento sobre aquilo que podia mudar e aquilo que não podia mudar.

4.2 Os meus projetos

O presente subcapítulo tem como principal objetivo elucidar a minha intervenção através dos projetos que desenvolvi nos dois momentos de estágio, creche e pré-escolar. Por isso, irei recorrer ao trabalho elaborado para a U.C. Didática de Educação de Infância I e II.

De facto, revelou-se difícil estruturar uma proposta pedagógica, para a creche, noutro sentido que não estivesse relacionado com o meu tema do Relatório Final, ou seja, inicialmente tinha planificado outra proposta muito diferente para abranger os domínios das Expressões e Linguagem, requisitos obrigatórios para a elaboração do trabalho final da U.C. Contudo, após saber que poderíamos cruzar este trabalho com o tema pessoal da Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto, apercebi-me que fazia mais sentido na minha intervenção em creche, ou seja, tentar orientar a minha intervenção no sentido de garantir a indissociável ligação entre os cuidados e a educação. Ao invés, estaria a forçar a implementação de atividades descontextualizadas, visto que não iriam ao encontro da vida

das crianças na sala em creche e, de certa forma, a ser cúmplice do caráter artificial que o pedido, inicialmente proposto pelos docentes, continha.

Como referido anteriormente no Quadro Teórico de Referência, o momento da alimentação, na cultura da creche é um dos momentos de *Ouro*, pois permite ao profissional e à criança um contato direto através da relação afetiva entre os dois sujeitos e, por isso, a possibilidade pedagógica do momento.

Por tudo isto e pela observação em estágio, encontrei a base da minha motivação para aprofundar os meus conhecimentos sobre este tema e tentar potenciar este momento através de estratégias de melhoramento utilizando recursos como a música, a dramatização, entre outras.

Importa agora descrever este momento antes de se introduzir estratégias de melhoria, com o intuito de evidenciar a sua problemática. Num dia de rotina normal as crianças da *Sala Amarela* dirigem-se para o refeitório por volta das 12 horas, hora que as refeições chegam de carro, provenientes da sede da associação. As crianças mais pequenas, ou que permanecem menos tempo sentadas, são sentadas nas cadeiras de alimentação e as crianças mais velhas sentadas em duas mesas, e postos os babetes, inicia-se o momento de alimentação e interação com as crianças. Contudo, dois adultos para alimentar 10 crianças, não se revela uma possibilidade viável, o que tornava este momento em tudo menos o desejado, ou seja, muito agitado, cheio de ansiedades e tensão.

Por um lado, a educadora e a auxiliar, com o intuito de chegar a mais que uma criança ao mesmo tempo, davam porções de sopa alternadas entre duas crianças e, por essa razão, comprometendo a interação e atenção que este momento e a criança merecem. Por outro lado, as outras 6 crianças manifestavam a sua impaciência perante a fome e, muitas vezes, perante o sono. Depois das sopas dadas a todas as crianças, uma ou duas de cada vez, era dado o segundo prato voltando à mesma ansiedade e angústia.

Mais uma vez, deparei-me entre dois mundo, o da teoria e o da realidade da prática, e por isso decidi confrontar a educadora com esta questão e as minhas dúvidas logo na primeira reflexão. A educadora deixou bem claro a pertinência das minhas questões mas também tinha consciência de como se deveria processar este momento. Contudo, com a falta de uma

funcionária e a impossibilidade económica da instituição para a contratação de uma, este momento tinha-se tornado naquilo que eu observava. Por outro lado, a minha vontade de trabalhar esta questão, fez surgir na educadora a vontade de conhecer outra perspetiva, um novo olhar perante as situações pedagógicas, de forma a que também ela se questionasse sobre a sua prática.

Surgiu então a minha parceria com a educadora com o objetivo de melhorar este momento da rotina e traçar estratégias. Desta forma, importa também referir que algumas estratégias não chegaram a ser traçadas porque surgiram no momento da ação, quase como uma intuição minha ou da educadora.

A primeira estratégia definida teve por base a intenção de proporcionar às crianças o espaço para ganharem a sua autonomia a comer o segundo prato, pois a sopa como substância líquida torna-se mais difícil para as crianças comerem sozinhas, e também para reduzir o tempo de espera entre pôr a comida no prato ou na tigela e o começo, efetivamente, da refeição. Desta forma, era dado o segundo prato com uma colher ou garfo a todas as outras crianças, enquanto eu, a educadora e a auxiliar nos sentávamos frente a frente com uma criança para dar a sopa.

No que se refere à expressão motora, está efetivamente presente, no ato de comer sozinho, com a intencionalidade pedagógica de desenvolver a motricidade fina, quando as crianças tentam recolher a comida do prato com a colher ou garfo, e a levam à boca. Este movimento que para nós adultos é tão simples revela-se particularmente difícil para as crianças da faixa etária em questão, pois só agora *as crianças começam a ter precisão e controlo maiores em seus movimentos (...)* (Venzke & Assis, s.d: 4). Tendo por base a observação e análise de um vídeo gravado pela educadora cooperante no dia 28/12/2012, constato que, efetivamente, a maioria do grupo recorre aos dedos e às mãos para levar a comida à boca, contudo, fazem algumas tentativas com a colher. Tendo por base os registos de análise feito por mim para o trabalho final da U.C Didática em Educação de Infância I, retirei este pequeno excerto:

A criança A que estava sentada numa cadeira alta realizou uma tentativa de pôr comida na colher, arrastando-a pelo prato e, conseqüentemente, a comida também. Como não conseguiu que

nenhuma massa fosse para dentro da colher, aparentemente, ficou frustrado e resolveu utilizar a mão para levar a comida à boca.

Ficou-se então pelo bater com a colher no prato, possivelmente, apreciando o som que produzia e observando como os alimentos saltavam dentro do prato. Mais à frente, consegue pôr na colher, com a ajuda da mão, uma massa, contudo, no caminho entre o prato e a boca deixou cair a massa, acabando por comer com a mão.

O grupo parece satisfeito, encontra-se um silêncio no ar, o silêncio por parte das crianças, em contraste com o ruído dos adultos (Oliveira(a), 2013:23).

De facto, este episódio espelha bem a autonomia que já foi conquistada por todas as crianças da sala depois de implementada a estratégia, mesmo que comam com as mãos, as crianças estavam de facto a comer sozinhas, e tal como defendem Goldschmied e Jackson (2006:188):

(...) felizmente, hoje compreendemos que os dedos vieram antes dos garfos, e que nos primeiros estágios da aquisição de independência na alimentação a criança deve se sentir livre para comer com os seus dedos tudo o que puder pegar de maneira conveniente.

Contudo, apesar de ser dada a liberdade de comer utilizando as mãos, saliento que importa que o educador incentive e exemplifique comer com a colher ou garfo, de forma a desenvolver a motricidade fina nas crianças. Reflito ainda que, para facilitar esta tarefa de levar a comida à boca, poderiam ter sido utilizados os garfos que, por espetarem nos alimentos, tornariam, provavelmente, a tarefa mais fácil para as crianças desta faixa etária.

Posso ainda salientar o silêncio que gerou aquele momento de autonomia, em que o grupo de crianças se encontrava concentrado na tarefa, na exploração dos sabores, das texturas dos alimentos e na observação dos pares. Desta forma, importa que o educador planifique este momento para que exista *uma atmosfera de tranquila eficiência e tornarmos as refeições, que inevitavelmente implicarão uma restrição das atividades das crianças, em um momento*

prazeroso para elas (Goldschmied & Jackson, 2006:188) como eu pude observar neste episódio.

Outra estratégia utilizada frequentemente nesta situação, mas que na grande maioria das vezes não é pensada previamente, tem a ver com o recurso à expressão musical, nomeadamente à utilização de canções relacionadas com a refeição, mas não só. De facto, observamos muitas vezes a utilização de músicas e canções infantis à hora da refeição, contudo na observação durante o período de estágio, constatei que a maioria das vezes essa utilização era feita nos períodos de espera que, por vezes, aconteciam, visto que o transporte da comida se atrasava.

No entanto, algumas vezes pude observar o canto de algumas canções infantis por parte da educadora e da auxiliar, e até mesmo eu, que dava por mim a cantar em conjunto. As intencionalidades pedagógicas por detrás destas músicas baseavam-se na oportunidade de proporcionar *experiências de escuta musical, de aquisição e exploração do vocabulário musical* (Rodrigues, 1998:39) e ainda contribuir para a criação um ambiente musicalmente rico para as crianças. Segundo Gordon (2008:12):

(...) é necessário que os adultos cantem para elas [as crianças], dado que isto é uma forma de lhes ensinar a usar a voz de canto e entoação, do mesmo modo que falar-lhes lhes proporciona um modelo para a sua voz falada.

Visto que apenas uma das crianças, a mais velha, entoava algumas das últimas sílabas das últimas palavras de cada verso, esperar que cantassem a música seria uma expectativa irrealista, tendo em conta a faixa etária do grupo.

Destaco em especial um episódio que aconteceu nos últimos dias de estágio, onde me encontrava sozinha com a auxiliar e o grupo de crianças no refeitório e se começava a sentir a ansiedade das crianças enquanto esperávamos pela chegada das refeições. De repente, surgiu-me a ideia de dizer em voz alta “Queremos papinha!” em tom de protesto, ao mesmo que batia com a mão na mesa de forma ritmada. Algumas crianças, revelando um certo entusiasmo com o protesto, juntaram-se ao meu ritmo, batendo também com as mãos na

mesa, mais ou menos acertando com o ritmo que propunha, enquanto outras apenas observavam. Neste sentido, e vendo a participação das crianças nesta “pequena brincadeira”, esperei que estivessem ambientadas com o ritmo para depois fazer variações bruscas com o andamento do ritmo. Exemplifiquei, passando do primeiro ritmo para uma variação muito rápida, depois de volta ao primeiro, e por fim para uma variação muito lenta. Note-se que, nas mudanças bruscas de andamento do ritmo, apenas na lenta as crianças conseguiram acompanhar-me, dado ao seu estado de desenvolvimento ainda em progresso da motricidade.

Refletindo retrospectivamente, aqui tentei proporcionar às crianças um momento de exploração e produção de ritmos com o corpo e com a sua voz, tal como prevê o *perfil específico de desempenho profissional do educador de infância* (2001).

No que toca à expressão dramática, retomo os episódios em que se recorria à utilização de canções nos momentos de espera, mais especificamente a canção “Doidas, doidas andam as galinhas”, pois era uma música que o grupo já conhecia e apreciava. Desta forma, o domínio encontra-se presente na mímica que as crianças fazem em sincronia com a letra da canção. Isto é, enquanto a educadora cooperante, ou a auxiliar cantam, algumas das crianças representam a mímica/ gestos que pertencem à canção.

Relativamente à comunicação e linguagem, marca a sua presença nos momentos de contacto direto com o adulto, para além de estar presente nas canções utilizadas nos momentos de espera e de alimentação. Desta forma, constatei que quando o adulto está a interagir com a criança existe um diálogo em torno dos alimentos que estão a ser ingeridos, tendo em conta as texturas, o cheiro e o sabor.

Desta forma, retomo o registo do meu diário de estágio do dia 8/01/2013 de uma conversa que tive com uma criança enquanto lhe dava a sopa:

Ariana: Ai que sopa tão boa! Vamos comer, M?

A criança acena com a cabeça que concorda e está pronta para comer.

Ariana: Mas olha está muito quente, temos que soprar para ficar mais fria e poderes comer.

A criança começa a soprar para dentro da tijela para me ajudar. Ainda não consegue soprar muito bem.

Ariana: Acho que agora já está boa. Faz lá a boca de leão para a primeira colher.

O M abre muito a boca, como um leão que se preze, e engole rapidamente a sopa.

Ariana: Sabes o que tem esta sopa? Tem cenouras, que são de cor laranja e tem ervilhas, que são bolinhas verdes.

O M continuou a comer calmamente, não tenho a certeza se percebeu o que lhe estava a dizer. Entretanto, ficou mais impaciente porque, parecia, que queria que eu acelerasse o ritmo das colheradas que lhe dava. Devia estar mesmo com fome. Com tanta agitação entornou um pouco de sopa. Então pousei a tijela e logo disse:

M: Não! Não! Não! Não!

Ariana: Calma M, eu ainda te vou dar o resto da sopa, só quero limpar a mesa para não te sujares mais (in Oliveira(a), 2013:25).

Refletindo sobre este episódio, e apesar do M ainda não verbalizar muitas palavras, consegui compreender as suas intenções através das expressões faciais, dos sons que emitiu e dos gestos que utilizou para se expressar, o que veio reforçar a ideia de que a comunicação não-verbal é de facto importante e deve ser valorizada. Importa que o educador dê espaço e tempo para que a criança se possa expressar e dar resposta neste tipo de interações, que muitas vezes se traduzem em longas conversas.

No que toca à expressão plástica, não pude debruçar-me sobre este domínio na reflexão pois não existiu nenhum momento que o abrangesse. Justifico assim a inexistência desta área com o facto que teria de introduzir um proposta/atividade para contemplar a expressão plástica, o que me levaria novamente a ser cúmplice do artificialismo da proposta e forçar a sua introdução. A minha intencionalidade é partir do quotidiano das crianças, partir de uma

situação que elas vivenciam todos os dias e potenciar essas vivências. Por isso, se propusesse uma atividade de expressão plástica durante o momento da refeição, seria totalmente descontextualizada e forçada, o que não é o que se pretende nem aquilo em que acredito.

Importa ainda referir que, de facto, o espaço do refeitório pode parecer a muitos como um espaço apenas de alimentação e passagem, mas na minha perspetiva pode ser um lugar onde as crianças podem comer, aprender e desenvolverem as suas capacidades cognitivas, motoras e sociais com agrado. Apesar da minha intervenção neste estágio não ter chegado às modificações físicas do espaço, e ainda não tão direcionada para o tema do estudo, assumo essa lacuna, pois nesta fase tão inicial não continha os conhecimentos e a consciência necessária sobre este tema para o fazer. Por outro lado, consigo relacionar a minha ação com parte das minhas referências do quadro teórico, que no momento não teve esta ligação de forma consciente, quando Illich considera que a escola produz sujeitos com as mesmas aprendizagens. Isto é, considero que consegui proporcionar aquelas crianças vivências que poderão ter partido de situações iguais mas que cada criança experimenta e vive de maneira singular.

No âmbito do estágio em Pré-Escolar, a minha intervenção relacionada com o tema foi repartida em duas vertentes, a intervenção para o Dossier Pedagógico deste estágio e o trabalho final da U.C. Didática em Educação de Infância II. Por isso, a explicitação da minha intervenção, também ela será dividida em duas partes para que seja clara a leitura.

Relativamente à minha intervenção relacionada com a U.C. de Estágio em Pré-Escolar e relacionada com este tema, decorreu, principalmente na penúltima semana de estágio, visto que surgiu uma situação inesperada que me devolveu a esperança e permitiu aprofundar e concluir a minha intervenção no refeitório, no âmbito da *Unidade Curricular Didática da Educação de Infância II* relacionada com o meu tema para o Relatório Final. Note-se que esta intervenção não teve planificação pois decorreu, em parte, de forma espontânea.

Um dos meninos da sala, o H levou para a sala um livro que se chamava *As minhas refeições* e quis que a educadora lê-se e mostrasse ao grupo. Fiquei maravilhada com a coincidência, era exatamente aquilo que eu estava a precisar, o meio perfeito para abordar o tema do refeitório e do momento da alimentação e, posteriormente, afixá-las no refeitório com o

intui-to de modificar o espaço “standarizado” e despido de personalidade. Só restava saber se o H estaria interessado em explorar aquele livro mais aprofundadamente.

Depois do momento da roda de manhã, sentei-me numa mesa, pedi a companhia do H e questionei-o se ele gostaria de trabalhar alguma coisa sobre o livro, ao qual me respondeu positivamente. Então lemos, novamente, em conjunto, o livro e descobrimos que abordava algumas regras de estar à mesa. Então eu interpelei-o:

Ariana- H, achas que os amigos respeitam estas regras no refeitório?

H- Às vezes, mas muitas vezes não. Se calhar é porque não sabem.

Ariana- Então e achas que podíamos fazer alguma coisa para ficarem todos a saber? Como é que aqui na sala os meninos sabem o que podem ou não fazer?

H- Aqui na sala temos as regras, ali (aponta). Ah! Podíamos fazer as regras para o refeitório, lá não tem.

(Registo de estágio, 22 de maio, in Oliveira(c), 2013:21)

Para além de estar perplexa com o decorrer da conversa, estava muito satisfeita por ver o interesse do H e por este pequeno projeto ter surgido em parceria com a criança. Pusemo-nos imediatamente a trabalhar, definimos e comunicamos à educadora que iríamos escrever as regras depois do almoço, eu iria passá-las a computador e trazê-las na segunda-feira seguinte. Depois do almoço, eu, o H e a C escrevemos as regras para o refeitório (Anexo 2), ajustando a construção frásica para não começarem pela negativa.

Na segunda-feira seguinte foi o dia da inversão de papéis, eu fui a educadora da sala, e por isso dirigi o momento da roda de manhã. Fizemos a conversa sobre o fim de semana, preenchemos os mapas, cantamos e, com a ajuda do H, comunicamos ao grupo o que estávamos a fazer e li algumas regras ao grupo. Questionei algumas crianças se quereriam ajudar o H a ilustrar as regras e algumas de facto demonstraram interesse. No geral, senti que este momento decorreu com normalidade, no entanto, a educadora, como em tantas outras situações, interveio constantemente, o que não me permitiu agarrar o grupo.

Tal como acordado, levei as regras escritas a computador e sugeri ao H que convidasse alguns amigos para o ajudarem nesta tarefa. Ao todo sete crianças ilustraram as doze regras do refeitório. Na ilustração (Anexo 3) tinha a intenção de permitir que as crianças que ainda não sabem ler, poderem saber qual regra é de quem. Não limitei os materiais utilizados para a elaboração da ilustração, as crianças tinham liberdade para pintarem com o que quisessem e fazer o desenho como se sentissem mais à vontade.

O dia decorreu com naturalidade, como não se concluíram as ilustrações todas de manhã, a parte da tarde, depois do almoço, também dedicada à ilustração das restantes regras. No dia seguinte, procedi à colagem de uma moldura à volta do desenho, cada regra com a sua cor, para facilitar a identificação.

No decorrer da atividade, a educadora sugeriu passar com um marcador de feltro por cima das linhas dos desenhos das crianças, pois a grande maioria delas tinham desenhado a lápis e algumas cores não eram perceptíveis. No momento acenei, mas não concordei, pois não considero que o adulto tenha o direito de alterar o traço da criança e deixei os desenhos como estavam, afixando-os pelas paredes do refeitório no momento do almoço. A partir deste momento, aquele refeitório já não se inscrevia na categoria dos não-lugares de Augé, visto que estes se definem como não sendo identitários, relacionais e históricos. Agora havia algo naquele lugar que continha a identidade das crianças que participaram, existe uma relação entre as crianças, as suas ilustrações e o espaço e uma história por detrás.

Relativamente à minha intervenção para a U.C. DEI II, importa primeiramente fazer uma contextualização de como a minha intervenção surgiu no estágio na sala *Azul*. No seguimento de um pedido, por parte do professor Carlos Moreira Cruz, de uma planificação no âmbito da área do Conhecimento do Mundo, surgiu a oportunidade de a articular com o estágio. Em conversa informal com a educadora cooperante e através da observação, percebi que na sala iria iniciar-se uma série de propostas pelo adulto relacionadas com a estação da Primavera, por esta razão considerei pertinente desenvolver uma intervenção pedagógica que se relacionasse com o trabalho já planificado pela educadora e partir de um gosto que observei nas crianças. Observei frequentemente o gosto das crianças da sala por cantarem uma música que se chama *Uma Sementinha de Trigo*:

Uma sementinha de trigo

Caiu no chão e brotou

Caiu no chão e brotou!

Foi crescendo, foi crescendo e

Em pão da vida se tornou.

(Registo de estágio, 11/03/2013, in Oliveira(d), 2013:19)

Esta música foi aprendida numa sessão com a Irmã Esperança, a freira que trabalha com os vários grupos de pré-escolar os valores católicos e cristãos, visto que a instituição tem um cariz religioso. Não sendo minha intenção aprofundar o sentido religioso da música, mas sim o seu significado em termos do desenvolvimento das plantas em articulação com as Ciências da Natureza, pretendi propor vários desafios às crianças.

O tema do primeiro desafio que propus relacionou-se com o crescimento e desenvolvimento das plantas, em que a minha principal intenção foi proporcionar o contacto com as várias fases do crescimento da planta e, possivelmente a sua compreensão, mas também potenciar o sentido de responsabilidade nos cuidados de cada copo de germinação. Note-se que, a procura dos antónimos nas várias histórias que apresentei às crianças foi uma sugestão da educadora de forma a dar continuidade a um trabalho que se tem vindo a realizar com as crianças. As intencionalidades têm também por detrás os objetivos tanto das *Orientações Curriculares* como as *Metas de Aprendizagem para o pré-escolar*.

Os feijões também se plantam na sala

Iniciando com o lançamento do primeiro desafio *os feijões também se plantam na sala*, primeiramente expliquei às crianças o que tencionava propor-lhes. Como se mostraram bastante recetivas, realizei a leitura do livro *A semente sem sono* (Anexo 4), no momento da roda de manhã. Procedi à leitura da história de uma menina semente que vivia debaixo da terra, comia papas feitas de chuva e, um dia, começou a ficar verde e cada vez mais gorda. Até que, de um momento para o outro começaram a crescer-lhe os braços e os pés e formou-se a raiz.

Aqui, não mostrei as ilustrações que se apresentam ao longo da história, com o intuito de, com a ajuda das imagens, serem as crianças a realizar o reconto. À medida que as crianças fizeram o reconto com alguma ajuda minha, visto que era a primeira vez que ouviam aquela

história, íamos procurando alguns antónimos, atividade instituída pela educadora sempre que lia uma história e que considerei pertinente dar continuidade. De uma forma geral, as crianças conseguiram reter as partes mais importantes da história e foram capazes de enunciá-los.

Anteriormente tinha planificado provocar uma conversa sobre as plantas de forma a perceber quais os conhecimentos e conceções prévias das crianças, no entanto, por falta tempo e porque o grupo já estava nitidamente cansado de estar sentado na roda, decidi abdicar dessa parte.

Seguidamente, li-lhes a adivinha (Anexo 5), procurando despertar a sua curiosidade e atenção, mas também uma oportunidade para contatarem com uma outra forma literária. Queria acima de tudo que o grupo quisesse tudo o que fizesse comigo, tal como Pestalozzi referiu. No entanto, já esperava que não conseguissem adivinhar qual era a semente que lhes ia apresentar e por isso, tinha preparado anteriormente, algum feijão cozido para saborearem e identificarem. Porém, ao mostrar-lhe o feijão cozido no recipiente, as crianças não me souberam dizer o que era, o que me deixou um pouco perplexa e com mais certeza que tinha pensado bem em levar para provarem. Primeiro demonstrei que não fazia mal provar o feijão e que muitas vezes o ingeríamos na sopa, mas passado. Então, depois de demonstrada confiança, todas as crianças experimentaram, até que uma disse: *“Ah! Já me lembro, é feijão. A minha mãe põe às vezes na sopa”* (Registo de estágio, 8 de abril, in Oliveira(d), 2013:29). Satisfeita com a resposta, mostrei ao grupo o feijão seco que iríamos plantar e passámos para a etapa seguinte da proposta.

Construção dos copos de germinação

Com o auxílio da educadora, que conhece melhor as crianças individualmente, organizamos os pares. Esta organização foi sugerida pelos adultos com o intuito de permitir uma relação entre as crianças mais velhas e as mais novas e assim possibilitar a entreaajuda. Depois de distribuir os papéis das instruções (Anexo 6), uma das meninas questionou: *Oh Ariana, o que é isto?* (registo de estágio, 8 de abril, in Oliveira(d), 2013:9). E surgiu uma discussão sobre cada um dos elementos presente na imagem e, expliquei, que as instruções serviam para sabermos o que temos que fazer. Iniciámos a elaboração dos copos de germinação. Reconheço a minha perplexidade na atenção e interesse das crianças nesta atividade e o facto

de todas participarem, pois nas minhas propostas, reservo sempre um lugar para a resistência de algumas às atividades propostas pelo adulto.

Saboreando o bom ambiente de trabalho das crianças, circulei pelas mesas e fui perguntando e escrevendo os nomes dos “feijões de estimação”. Os nomes escolhidos foram na grande maioria escolhidos tendo em conta os desenhos animados favoritos (Anexo 7) e aqueles que são significativos para cada criança. Contudo, houve alguns nomes que me suscitaram alguma curiosidade, ora por conterem algum sentido de humor e possivelmente revelar um pouco da personalidade da criança como, por exemplo, chamar a um feijão “arroz”.

Ao longo da construção dos copos, existiu um ambiente de cooperação entre os pares e, apesar de esperar alguns contratempos, não surgiram problemas de partilha dos materiais no momento de decorarem a base do copo. Porém, nas instruções não estavam presentes todos os elementos necessários e questionei as crianças se conseguiam perceber o que faltava. Então surgiu da parte de um dos meninos mais velhos a ideia: *Falta a água e o sol. As plantas precisam disso para ficarem grandes* (Registo de estágio, 8 de abril, in idem:30). Uma resposta curta mas concisa, exatamente aquilo que procurava mas não esperava. Então deixei que as crianças regassem os seus feijões com um borrifador e decidiram que o melhor local para os colocar à janela seria no refeitório. Escolha perfeita a meu ver, por se dar uma utilização alternativa ao refeitório, para além da utilização de todos os dias para o momento da refeição. Para visualizar um exemplo do copo de germinação depois de terminado, consultar anexo 8. Por fim, estipulei com os pares que todos os dias deveriam ir ver se estava tudo bem com os feijões e se achassem necessário, regá-los.

Observação, cuidados e descobertas das plantas

Nesta fase do projeto, estipulei que todas as segundas-feiras, por conveniência horária, que iria apresentar uma história relacionada com cada fase do crescimento da planta e assim realizar observações e comparações com cada par e com o grupo todo. Considero que seja uma forma mais próxima se as crianças relacionarem as informações do livro com aquilo que se pode observar diretamente na planta e, como é da sua responsabilidade e estimação, seja mais significativo. Assim, apresentei os livros: *A raiz sem medo*, *O caule Sentinela* e *A*

folha bailarina, a leitura e exploração dos livros aliados à observação e registo da evolução das plantas, poderão potenciar as aprendizagens.

No dia seguinte, dirigi-me ao refeitório com um par de cada vez para observarmos os feijões, regá-los, se necessário, e para registar as constatações das crianças. Como esperava, a constatação geral foi que ainda não era observável nenhuma modificação nos feijões. Porém, não demoraram em tentar encontrar algumas justificações, ora porque *não estava sol* (Registo de estágio, 9 de abril, in idem:30) ora, porque ainda não tinham água suficiente.

Na segunda semana, as crianças demonstraram-se mais entusiasmadas, porque alguns dos feijões já tinham sofrido algumas alterações: *Estão a estalar; O nosso está a ficar verde; Tem as raízes de fora; Já cresceu um bocado. Depois cresce mais, mas se pusermos muita água fica podre* (registo de estágio, 15 de abril, in idem). E de facto alguns estavam estalados com as raízes a crescer e/ou com uma cor mais esverdeada. Nessa semana tencionava ler-lhe a história da *Raiz sem medo* de forma a consolidar as observações realizadas nos feijões de cada um. No entanto, nessa manhã não me foi possível ler a história, o grupo estava nitidamente desinteressado e decidi então deixá-los ir para as áreas. Este momento foi particularmente frustrante para mim e foi visível a minha desilusão, pois a educadora interpelou-me dizendo para não me preocupar que tentava mais tarde. Estava frustrada não com o desinteresse das crianças, mas antes porque eu não tinha sido capaz de agarrar o grupo. Talvez porque não introduzi bem este momento? Poderia ter pensado numa outra forma de contar a história? Mantêm-se as perguntas.

Mais tarde nessa manhã, depois da hora de arrumar, a educadora sugeriu que tentasse de novo, e, de facto, correu consideravelmente melhor, pareceram-me mais interessados e participativos, relacionando a história com os feijões que já tinha raízes. Aqui as crianças demonstraram perceber o aspeto principal sobre a raiz, é ela que dá de comer à planta e a agarra à terra.

Na terceira semana, juntamente com a leitura do livro *O caule sentinela*, sugeri que cada par fosse buscar o seu copo para observarmos em grupo as evoluções e regarmos os feijões. Apesar de ter sido um momento um pouco atribulado, eu queria testar esta forma diferente de fazer as observações, visto que até este momento eram feitas apenas entre mim e os pares no refeitório, um par de cada vez. Constatamos que cinco feijões já tinham raiz, caule e uma folha prestes a sair da cápsula do feijão. *É como o caule da história, fininho* (Registo de

estágio, 22 de abril, in idem:31), os feijões tinham-se desenvolvido rapidamente e as crianças pareceram-se muito entusiasmadas e curiosas. Depois da exploração da história, algumas crianças ficaram a perceber que o caule é o que tem uns *riozinhos dentro que levam a comida às folhas* (Registo de estágio, 22 de abril, in idem). Consultar anexo 9 para visualizar os copos com os feijões em crescimento.

Na quarta semana, os nossos feijões estavam *gigantes e vão crescer até ao teto* (Registo de estágio, 29 de abril, in idem), segundo as crianças da sala. Nesta fase era observável a folha verde que tinha saído da casca do feijão. Por essa razão, levei para a sala a história da *Folha bailarina* que dançava com o vento. No seguimento da conversa sobre a história, pareceu-me que algumas crianças, as mais velhas, ficaram a perceber que são as folhas que produzem o oxigénio.

Medição das plantas

Nessa mesma semana, realizei a atividade de medição das plantas, já se encontravam grandes o suficiente para que as crianças, sozinhas, conseguissem medi-las. Comecei por chamar um par de cada vez, daquelas crianças que os feijões tinham brotado, e perguntei se gostariam de medir a sua planta. Nenhum dos pares ofereceu resistência ou demonstrou desinteresse pelo meu convite, largaram o que estavam a fazer nas várias áreas da sala e dirigiram-se à mesa. Todos os pares mediram, pelo menos, com os palitos e alguns preferiram medir também com outro material (Anexo 10). Contudo, numa das medições um elemento do par mediu com os palitos e o outro com um lápis, mas as medições tinham uma diferença considerável. Decidi aproveitar este momento para chamar a atenção para o rigor das medições, questionei os dois: *Então, olhem lá que há uma diferença muito grande entre as duas medições. Quem terá razão? Como é que podemos saber qual é o tamanho verdadeiro da vossa planta?*; e a menina respondeu: *podemos medir com a régua* (Registo de estágio, 29 de abril, idem:32). Possivelmente esta criança terá a noção que a régua é um instrumento de medição mais exato do que os palitos ou o lápis. Nesta medição eu dei algum auxílio para a medição ficar correta e, de facto a medição da menina tinha ficado mais perto da medição exata. Importa ainda referir que todos os pares procederam à contagem dos palitos e à escrita do número correspondente.

No final dessa manhã, os pares mostraram a cartolina ao resto do grupo da sala e realizamos uma análise, qual era a planta maior, menos ou com a altura igual.

Na quinta semana os feijões começaram a secar e a murchar, porque, apesar de ter pedido à educadora, à auxiliar e às crianças, para regarem os feijões, nos dias que não ia ao estágio não se recordaram de o fazer (Anexo 11). No entanto, encarei este acontecimento como uma aprendizagem tão válida como outra qualquer. Juntei as crianças no tapete e conversamos sobre porque é que os nossos feijões estavam a secar e rapidamente surgiu a ideia de que sem água e com muito sol, as plantas secam e morrem. Considero que este acontecimento teve lugar também por minha culpa, poderia ter sugerido acrescentar à tabela das tarefas o responsável pelos feijões, por exemplo.

Visto que os feijões não sobreviveram muito tempo, decidi pegar nas fotografias que fui tirando ao longo da experiência e elaborei um livro para ficar na sala como registo da experiência e apresentei ao grupo (Anexo 12).

Alimentos e refeições

O segundo tema diz respeito aos diversos alimentos existentes, à roda dos alimentos e a importância da hora da refeição. Desta forma, pretendi fazer a ligação com a hora da refeição. Como atividades propostas às crianças, pensei em realizar duas visitas, uma a um supermercado e outra a um mercado municipal, ambos existentes perto do local da instituição, a elaboração de uma salada de frutas e ainda a discussão sobre a alimentação que é feita na instituição, se é saudável ou não, e sobre o momento da refeição como oportunidade de socialização.

1ª e 2ª Saída de campo (visita)

Relativamente às saídas de campo ou visitas, consegui realizar apenas uma delas, por falta de tempo, visto que nesta fase entrou mais uma estagiária para a mesma sala de estágio que eu, pelas várias propostas que a educadora também tinha planificado para as crianças. No entanto, com os recursos e tempo que tinha, tentei aproveitar ao máximo a visita que realizamos e depois disso, pensei noutras propostas alternativas àquelas que foram pensadas

anteriormente. Tive então que flexibilizar as minhas planificações para poder concluir o caminho que tinha traçado inicialmente para poder chegar ao meu tema de relatório final de estágio.

A primeira e única visita realizou-se no dia 6 de maio, ao supermercado LIDL, na parte da manhã de forma a todas as crianças poderem ir, visto que da parte da tarde, grande parte do grupo dorme a sesta. Organizamos os pares, novamente os mais velhos responsáveis pelos mais novos, pusemos os chapéus e saímos da instituição. Note-se que para esta atividade não foi necessário elaborar as circulares de autorização dos encarregados de educação porque no início do ano assinam um documento como autorizam todas as visitas que possam surgir ao longo do ano.

Tinha intenções de ver com as crianças os vários legumes e frutas que existem num supermercado nesta altura dos anos, explorar o seu nome e aspeto. No entanto, não me foi permitido pois a educadora instintivamente agarrou o grupo e fez ela a exploração. Decidi então, com a ajuda de uma das crianças, registar fotograficamente os vários alimentos que foram apresentados às crianças. Quando voltamos à sala, já na hora do almoço, não houve a possibilidade de juntar as crianças e recordar a visita. Tenho consciência que a visita não foi planificada e pensada com todo o cuidado que deveria ter sido, em parte porque a educadora cooperante decidiu nesse mesmo dia que iríamos fazer a visita.

Salada de frutas

No seguimento da visita e contacto com as várias frutas, propus às crianças mais velhas a elaboração de uma salada de frutas para depois comer ao lanche em grupo (Anexo 13). Dirigi as crianças para o refeitório com todos os elementos necessários para a elaboração da salada e com o intuito de iniciar a minha intervenção, tendo em conta o tema do relatório final, ou seja, mostrar que no refeitório também podem ocorrer aprendizagens e ter experiências diferentes. Durante a atividade as crianças tiveram a liberdade para conversar e o ambiente criado transmitia diversão e bem-estar a executar aquela tarefa. As crianças iam cortando e provando os vários frutos que lhes dei.

Depois de feita a salada de frutas, pedi às crianças que registassem o processo, visto que o registo dos acontecimentos também não era uma prática da educadora. Aqui registei alguma

resistência e desinteresse por parte de algumas crianças. Saliento o envolvimento da criança H nesta atividade e na elaboração do registo, mas também em todas as atividades que lhe propus e que mais à frente me dará uma bela surpresa. Nesta fase, estava convencida que a minha intervenção na sala não iria chegar mesmo ao tema das refeições.

Nesse dia, o lanche foi realizado na sala e a salada de fruta foi comida e o resto do grupo agradeceu o trabalho daquelas crianças que realizaram a sobremesa.

Porém, na fase final do estágio, apercebi-me que propor as atividades planificadas anteriormente, tal como elas estavam não fazia muito sentido e, de certa forma, iria estar a impor essas atividades às crianças para poder chegar ao tema das refeições. Por isso, decidi deixá-las cair. No entanto, imprimi, colei os nomes dos alimentos e plastifiquei as fotografias que foram tiradas na visita para explorar com as crianças e possivelmente ver o que surgia delas.

No dia que levei as fotografias as crianças mexeram, viram e voltaram a ver, reconhecendo muitos dos frutos e dos legumes. No entanto, alguns nomes ainda não eram conhecidos, então surgiu uma espécie de jogo, com um pequeno grupo de crianças, em que eu mostrava os cartões um a um e tinham que adivinhar o nome da fruta ou legume representado. Depois de algumas rondas, os nomes já estavam associados à imagem. No momento de trabalho com as crianças mais velhas depois do almoço, desafiei alguns rapazes em descobrirem qual era o som inicial de cada nome e qual era a letra correspondente. O meu intuito foi trabalhar um pouco a consciência fonológica porque não observei essa prática por parte da educadora. Observei grandes dificuldades por parte das crianças nesta tarefa, possivelmente porque não é uma prática utilizada pela educadora no dia-a-dia.

Depois de perceber que poderia realizar um jogo com as fotografias dos legumes e dos frutos, estipulei com a educadora que iria ser eu a realizar o momento da roda e a lançar o jogo *É fruta ou legume?* Desta forma iríamos criar dois conjuntos diferentes e classificar os alimentos. Depois de separados, iríamos expor na parede do refeitório com o intuito de comunicar o trabalho as outras salas, decorar e tornar o refeitório mais personalizado.

Para iniciar o jogo coloquei uma folha que dizia legumes e outra folha que dizia frutas no chão e expliquei as regras do jogo ao grupo, depois um de cada vez tirou uma fotografia,

disse o nome, se soubesse e punha em cima da folha do grupo correspondente. A grande maioria dos legumes e dos frutos eram conhecidos pelas crianças, no entanto, o tomate ainda proporcionou alguma discussão. No final, duas crianças se propuseram a ajudar-me a colar os dois grupos dos alimentos na parede do refeitório, uma delas foi a criança H (Anexo14).

Para finalizar este capítulo queria realçar que de facto é possível pensar, dinamizar atividades sobre o refeitório e no refeitório. Efetivamente, este espaço negligenciado é parte integrante do quotidiano das crianças e se o profissional de educação lhe der o destaque que realmente merecem, poderá potenciar inúmeras aprendizagens. Importa referir ainda que é importante proporcionar um espaço onde as crianças tenham a liberdade de socializar entre os adultos e os seus pares. De facto, considero que através das várias atividades proporcionada no refeitório, desde a colocação dos copos de germinação nas janelas do refeitório, a execução e colocação das regras do refeitório e a sua ilustração, a confeção da salada de frutas, poderam proporcionar uma alteração do espaço físico, para um espaço com personalidade e contrariar os não-lugares de Augé. Naquele refeitório aquelas crianças poderam ver as suas ilustrações expostas e valorizadas, poderam comunicar com os amigos das outras salas sobre as regras e as imagens dos legumes e frutas e promover a socialização.

4. Considerações Finais

Ao escrever as últimas palavras deste relatório os sentimentos são ambíguos, por um lado a realização de ter terminado um dos períodos mais significativos para mim, por outro lado um sentimento de que ficou ainda muito por fazer sobre este tema, outras estratégias por tentar, outras aprendizagens por fazer.

Considero que uma das lacunas deste estudo debruçasse essencialmente com o tempo escasso em estágio para poder explorar o tema de forma adequada, refletida e confiante. No meio de um turbilhão de situações e sentimentos para gerir, a euforia de estar na prática poderá ter enevoado a minha visão e ocupado mais espaço e isso refletiu-se neste relatório final. Será sempre um documento por finalizar, por melhorar. Sinto também que a falta de apoio em certos momentos do estágio fez desmorenecer a minha vontade de continuar com o estudo.

Porém, considero que tenha cumprido alguns dos objetivos a que me propus, visto que de facto aprofundei teoricamente os meus conhecimentos e completei-os com a prática observada, apesar das dificuldades em encontrar teóricos que sustentassem o que defendo. Aqui também consegui detetar que realmente o que o educador diz nem sempre condiz com o que faz na prática, devido à falta de meios materiais, humanos ou ainda por falta de reflexão pessoal.

Pude também envolver-me, misturar-me, viver e, por isso, compreender as duas realidades educativas, distintas, que tive o prazer de fazer parte. Por isso, concluí que a cultura daquela creche deposita uma grande importância em TODOS os momentos de interação com as crianças, ao contrário do que observei naquele pré-escolar.

Como principal objetivo deste relatório e estágio, tentei otimizar os momentos da refeição nas duas instituições de igual forma, o que se revelou impossível. Uma das dificuldades que senti foi tentar conjugar as minhas planificações e interesses com a educadora do pré-escolar e, principalmente, tentar comunicar com ela. Por outro lado, em ambas as instituições a minha ação não se desenvolveu por completo devido, também, à escassez de tempo de estágio.

Um dos objetivos que considero mais significativos para mim e que considero ter sido atingido foi a oportunidade de articular as vivências da prática, as minhas crenças pedagógicas com a teoria ao longo deste relatório. De facto, o relatório torna-se um dos espaços mais marginalizados pela educação em qualquer valência, talvez porque o vemos

apenas pela sua finalidade e não pelas suas potencialidades, talvez por isso se esteja a tornar cada vez mais num *não-lugar*.

Finalmente, com toda a minha pesquisa e intervenção posso afirmar que compreendi o potencial pedagógico que este momento e que este lugar podem ter, se assim o educador o entender, se o educador realmente conseguir refletir sobre a sua prática, sobre a sua organização da rotina. Este relatório permitiu inclusive o meu crescimento profissional não só sobre este tema, visto que me obrigou a saber questionar a minha prática e a refletir muitas vezes sobre *se fosse eu o que faria?* Ensinou-me a não mudar as minhas convicções mesmo quando levantam paredes à minha volta, a ser resiliente perante as adversidades que a profissão de educador inclui.

E não posso deixar de referir uma das frases que mais me marcou que me foi deixada numa lembrança da creche: ... *e lembra-te, ser educador é erguermo-nos nos picos dos pés para ficar à altura do respeito que as crianças merecem.*

Referências Bibliográficas

- Augé, M., (2012). *Não-Lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Letra Livre;
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora;
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Coutinho, C. et al (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas in Psicologia, Educação e Cultura* Volume XIII, nº2, pp. 355-380. Disponível fonte PDF: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
(Capturado a 15/12/2012);
- Craidy, C. e Kaercher, G., (2001). *Educação Infantil – Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed;
- Figueira, M. (1998). *Ponto de Vista – Ser educador na Creche*. In Cadernos de Educação de Infância, nº48;
- Gajardo, M., (2010). *Ivan Illich*. Brasil: Editora Massangana;
- Goldschmied, E & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos – O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed;
- Gordon, E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

- Hohmann, M., e Weikart, D., (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Horn, M., (2004). *Sabores, cores, sons, aromas – A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed;
- Manni, L. & Carels, M. (1998). *A sensibilização para o valor dos cuidados quotidianos nas creches – Riquezas e dificuldades*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância nº48 – APEI;
- Matos(b), M., (s.d.). *Projeto Reggio Emilia APEI – Organização do espaço*. PowerPoint fornecido pela docente na U.C. Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar. Setúbal: IPS-ESE;
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora;
- Oliveira(a), A., (2013). *Didática da Educação de Infância I – Intervenção Pedagógica*. Setúbal: ESE-IPS;
- Oliveira(b), A., (2013). *Não esqueçamos o refeitório – Cruzando teoria, modelos e prática*. Setúbal: ESE-IPS;
- Oliveira(c), A., (2013). *Estágio em Jardim de Infância – Dossier Pedagógico*. Setúbal: ESE-IPS;
- Oliveira(d), A., (2013). *Didática da Educação de Infância II – Proposta Pedagógica*. Setúbal: ESE-IPS;
- Oliveira, Z., (2002). *Educação Infantil: Fundamentos e métodos*. Brasil: Cortez Editora;

- Ostetto, L. (org) (2000). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas: Papirus Educação;
- *Perfil Específico de desempenho profissional do educador de infância*. Decreto de Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Disponível fonte PDF: <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=hfFQhspxK0%3D&tabid=1787&language=pt-PT>
(Capturado a 06/07/2013);
- Portaria n.º262/2011 de 31 de agosto. Emitido pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Disponível fonte PDF: <http://dre.pt/pdf1sdip/2011/08/16700/0433804343.pdf>
(Capturado a 14/01/2013);
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Rodrigues, M. (1998). *Música para os pequeninos – Elementos da perspetiva de Edwin Gordon*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância nº48 – APEI;
- Selwyn, N. & Robson, K. (1998). *Using e-mail as a research tool*. In *Social Research Update* nº 21 Universidade de Surrey Inglaterra. Disponível fonte PDF: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU21.html>
(Capturado a 15/12/2012);
- Venzke, P. & Assis, A, (s.d). *Educação física infantil – Conhecendo o desenvolvimento motor*. Disponível Fonte PDF: <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2009/artigos/edfis/salao/574.pdf>
(Capturado a 21/12/2012);
- Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (s.d.). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In Spodeck, B., org (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

- Zabalza, M., (1998). *Qualidade em educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Anexos

Anexo 1 – Respostas das educadoras

1- O que pensa sobre a função da hora da refeição?

Educadora do pré-escolar:

A hora da refeição deve ter um carácter educativo, ou seja, deve permitir que as crianças criem hábitos e adquiram regras enquanto estão a comer. Deve ser um momento de partilha, de comunicação entre todos. É importante que desde cedo as crianças saibam estar à mesa e isto passa por uma série de momentos: quando chegam ao refeitório, quando se sentam, quando pegam nos talheres, quando seguram o copo, quando utilizam o guardanapo, entre outros.

Educadora de creche:

A função da hora da refeição, para além de dar resposta a uma necessidade básica da criança proporciona interacções com os seus pares e adultos, assim como permite a exploração dos alimentos, de objectos, materiais entre outras.

De que forma? O facto das crianças, nos momentos de refeição se deslocarem a um espaço próprio para o efeito (refeitório) leva-os a ter contacto com outros adultos, nomeadamente o Sr. Raul que é o senhor que traz a comida e que, quando chega, é recebido com sorrisos e palminhas por parte das crianças, com a D. Elisabete que é a senhora que coloca a comida nos pratos, ou mesmo a D. Paula que lava a loiça. Para além destas interacções que envolvem todos os elementos que fazem parte da comunidade educativa da creche, também ocorrem as interacções com os seus pares originando momentos de prazer e satisfação pessoal.

Em relação à exploração feita pelas crianças, a hora da refeição, permite-lhes explorar os alimentos, observando o que as suas acções produzem. Por exemplo, o André quando come banana gosta de aperta-la na mão ficando posteriormente a olhar para a “papa” que acabou de fazer com a sua acção. Os objectos também vão permitir a aprendizagem activa, por exemplo, se baterem com a colher de plástico na taça inox da sopa vão produzir um som que será diferente se baterem com duas colheres uma na outra.

Para além destes aspectos ainda existem outros como o enriquecimento do vocabulário (prato, copo, colher, limpa, quente, entre outros), assim como a aquisição de comportamentos (colocar babete, não levar brinquedos, esperar pela vez, permanecer

sentado, entre outros) e a aquisição de competências (coordenação motora, coordenação óculo-manual) que, através da acção repetitiva, vão sendo consolidados.

Os momentos da refeição são, sobretudo, excelentes promotores do desenvolvimento social das crianças.

2- De que forma vê a sua organização?

Educadora do pré-escolar:

A forma como está organizada a hora de refeição na instituição onde trabalho não é a ideal, esta longe de o ser, isto porque? A acústica da sala de refeições é péssima, estão 3 salas a almoçar, pratos em inox (que duplica o barulho), etc. Estes elementos e mais alguns que vão surgindo, dificultam o nosso trabalho e acabam por “fugir” ao que consideramos ser pedagogicamente correto e pretendido (como referi na resposta a pergunta nº 1.)

Educadora de creche:

Confesso, que nos primeiros meses do ano lectivo, a organização dos momentos de refeição me causaram alguma frustração e me tiraram algumas horas de sono, uma vez que me “obrigaram” a momentos de reflexão e auto-avaliação pelo facto de me sentir insatisfeita com o modo como estes decorriam. Irei desenvolver este aspecto mais pormenorizadamente na questão seguinte.

Actualmente julgo que a organização dos momentos de refeição vai ao encontro das necessidades do grupo pelo qual sou responsável.

Depois da higiene o grupo de crianças dirige-se ao refeitório e cada criança dirige-se ao seu lugar na mesa, excepto as crianças que ainda se sentam na cadeirinha e que precisam da ajuda do adulto para se sentar, apesar de identificarem o seu lugar.

Tenho acima de tudo o cuidado de as crianças serem alimentadas pela ordem que chegaram à creche. Isto é, a criança que chegou mais cedo é a primeira a ser alimentada e assim sucessivamente. No entanto, o educador deve ter atenção porque nem sempre a criança que chegou mais tarde foi a que tomou o pequeno almoço mais tarde. No meu grupo, por exemplo, há uma criança que embora chegue à creche por volta das 10h, tomou o pequeno almoço entre as 7h e as 7h30m e, desta forma terá que ser uma das crianças que come primeiro. Outra situação a ter em conta é quando uma criança dormiu mal a noite ou tomou algum medicamento que provoque sono e na hora da refeição esteja quase a dormir, é natural que esta criança seja igualmente uma das primeiras a ser alimentada. Isto é, existe uma rotina

em relação à ordem em que as crianças são alimentadas, no entanto, o conhecimento que vamos adquirindo sobre as crianças e as conversas que vou mantendo com as famílias vão me dando a informação suficiente para adaptar a rotina consoante a necessidade de cada criança.

Depois das crianças sentadas são colocados os babetes e posteriormente é-lhes dada a sopa. A sopa poderá ser dada pelo o adulto ou a criança poderá come-la sozinha se já conseguir coordenar o movimento de levar a colher à boca. As que comem com a ajudam do adulto recebem igualmente uma outra colher de forma a ir treinando o movimento. Quando acabam a sopa recebem o 2º prato o qual todas as crianças já o comem sozinhas. Quando está a ser muito demorado o processo, o adulto poderá apoiar a criança indo buscar outro talher de forma a não tirar da mão da criança o dela para que não sinta que lhe foi retirado “poder” e pedindo o consentimento da mesma para o fazer.

Por fim é passado pelas crianças um prato com fruta e cada criança serve-se. Convém referir que embora as crianças possuam talher (e gostam muito de o usar) também lhes é dada a possibilidade de explorar e comer os alimentos com mão, o que acontece frequentemente quando é introduzindo um novo alimento. O adulto tem ainda o cuidado de referir os nomes dos alimentos e de “conversar” com as crianças, individualmente ou em grupo.

Quando o almoço está um pouco demorado (é confeccionado fora da creche), aproveitamos o momento, para cantar ou, se a fome “apertar” é dado às crianças a fruta enquanto espera pela comida.

Concluída a refeição, as crianças tiram os babetes, os que estão sentados à mesa arrumam as cadeiras e dirigem-se, em grupo, á sala para fazer a higiene (lavar as mãos, pois as fraldas foram retiradas antes do almoço).

Resumindo, julgo que a organização dos momentos da refeição está centrada e pensada na criança, indo ao encontro das suas necessidades e interesses e com a flexibilidade suficiente para que possa ser alterada quando exista a necessidade de o fazer.

3- Sente dificuldades durante os momentos de refeição? Se pensa que sim, ilustre com exemplos da prática.

Educadora do pré-escolar:

A maior dificuldade sentida é conseguir apoiar todas as crianças de forma a minimizar as suas dificuldades. Estar perto quando seguram nos talheres, permitir que utilizem todos os recursos de forma cada vez mais independente é o principal objetivo, que

muitas vezes se torna difícil de alcançar pelos motivos já apontados anteriormente, o barulho excessivo, o material em inox, as 3 salas a comer ao mesmo tempo (só têm 15 minutos de diferença que não são o suficiente para evitar que se juntem as salas).

Educadora de creche:

Como referi no início da resposta à questão anterior, foram momentos que me causaram grande frustração.

O grupo era composto por onze crianças (ainda o é) com idades compreendidas entre os 12 e os 19 meses, dos quais 5 ainda não andavam e com uma equipa formada apenas por duas técnicas (educadora e auxiliar). Assim, os momentos da refeição eram muito frustrantes, quer para os adultos quer para as crianças, nomeadamente porque: era difícil não prolongar os tempos de espera para cada criança ser alimentada; o adulto, por vezes, dava de comer a duas crianças ao mesmo tempo; as crianças estavam ainda em processo de adaptação à hora de refeição na creche; não havia tempo para o adulto se centrar na criança que estava a alimentar.

Ao avaliar-me, rapidamente verificava que a minha postura não estava a ser a mais correcta e que não ia ao encontro do que eu acreditava nem daquilo que eu desejava para o meu grupo de crianças nos momentos da refeição. Nessa mesma avaliação igualmente concluí que não estava nas minhas mãos a alteração por completo desta situação.

Compreendo que na actual situação económica da instituição onde trabalho, quando se tem que reduzir despesas, reduz-se nas despesas com o pessoal, no entanto, se a creche pretende prestar um trabalho de qualidade, existem circunstâncias que não podem ser ignoradas. E esta era uma delas. Depois de muitas conversas com a coordenadora e desta com a direcção, foi-lhe dada a autorização para a contratação de um terceiro elemento de apoio.

Hoje a frustração inicial já não existe. Os momentos de refeição, tornaram-se momentos calmos e de prazer físico e pessoal. É claro que ainda existem momentos de espera por parte das crianças, mas muito mais curtos e as crianças já estão mais adaptadas à rotina. O facto de as crianças já comerem sozinhas reduz, igualmente, a necessidade de a criança esperar que o adulto esteja disponível. Há mais tempo para a atenção individualizada tão desejada e tudo decorre sem frustração.

Não poderei dizer que são momentos perfeitos, existem dias mais complicados que os outros, mas poderei dizer que actualmente a hora de refeição decorre de uma forma muito mais próxima do que eu planei e desejei para o meu grupo de 11 bebés.

4- Pensa que estes momentos poderiam ser otimizados? Se sim, de que forma?

Educadora do pré-escolar:

O ideal seria comer 1 sala da cada vez, mas infelizmente existem uma serie de fatores que impedem que isso aconteça muitos deles estão relacionados com a organização interna da instituição (horários do pessoal, horários da cozinha que faz cerca de 500 ou mais refeições por dia, entre outros). Contudo ao longo do ano letivo vamos fazendo umas alterações para tentar solucionar algumas das dificuldades, ainda este mês modificámos a disposição das mesas. O resultado foi positivo, o barulho diminuiu, uma vez que as mesas são apenas de 5 a 6 elementos. Colocámos as crianças mais velhas com as mais novas para assim poderem também elas apoiar juntamente com os adultos os seus colegas.

Educadora de creche:

Como educadora, julgo possuir uma capacidade essencial para o desempenho desta profissão que é auto avaliar e questionar a minha prática. E, neste sentido, penso que há sempre forma de melhorarmos o nosso desempenho. Assim, respondendo à questão direi que os momentos de refeição poderiam ser otimizados. No entanto, há que ter em atenção que nem sempre a realidade do nosso dia-a-dia nos permite trabalhar nas condições ideais. Por exemplo, seria muito interessante que as crianças pudessem servir o seu próprio prato (2º prato). Mas para isso as condições do espaço físico do refeitório teriam que ter sido pensadas para o efeito aquando da sua construção.

Com as condições que possuo, quer a nível de espaço físico, quer ao nível dos recursos humanos, julgo que, sem ter a pretensão que tudo está perfeito, o modo como decorrem os momentos de refeição permitem que as crianças o vivam de uma forma alegre, exploratória, calma e harmoniosa.

Anexo 2 - As regras do Refeitório

- A comida não se manda aos amigos;
- Os talheres são para comer;
- Manter os guardanapos inteiros na mesa;
- Estar sentado na cadeira corretamente;
- Pedir autorização aos adultos para se levantar;
- Comer os dois pratos sem deitar comida fora;
- Comer de boca fechada;
- Falar baixinho;
- Comer com os talheres;
- Deixar a mesa limpa e arrumar o copo e o guardanapo nos sítios certos quando acabamos de comer;
- Pedir por favor quando queremos alguma coisa e no final dizer obrigado;
- Andar devagar no refeitório.

Anexo 3 - Exemplo da ilustração de uma regra do Refeitório

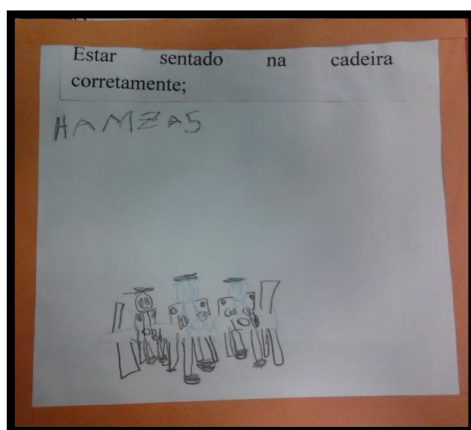


Imagem 1

Anexo 4 – Capa do livro *A semente sem sono*



Imagem 2

Anexo 5 – Adivinha

Adivinha:

Qual é a coisa, qual é ela

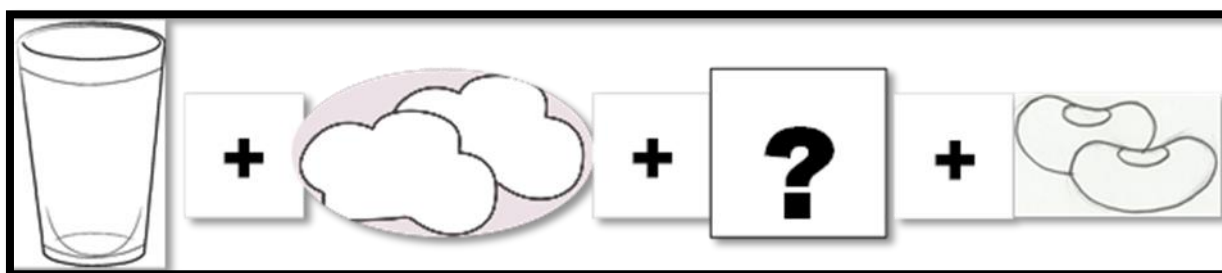
Que se pode comer,

Às vezes é verde, outras é vermelho,

Pode ser branco e às vezes frade?

É o feijão!

Anexo 6 - Instruções da experiência (procedimento)



Anexo 7 - Nomes dos feijões de estimação

- Son Goku e Aranha;
- Hulk e Mini;
- Princesa e Princesa do Nilo;
- Mickey e Margarida;
- Kitty e Arroz;
- Semente Girassol e Pluto;
- Batman e Homem Aranha;
- Feijolito e Fruta;
- Boneco e Faísca;
- McQueen e Winx

Anexo 8 - Copo de germinação



Imagem 3

Anexo 9 - Crescimento dos feijões



Imagem 4



Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Imagem 8

Anexo 10 - Medição das plantas

Nome / Data	Dia 29 de Abril
Fábio e Diogo R	
Santiago e Tereza	
Hamza e Diego	
Bernardo e Joana	
Letícia e Matilde	

Imagem 9

Anexo 11 - Como morreram os feijões



Imagem 10

Anexo 12 - Livro dos Feijões

Visualização do livro :
<http://www.youtube.com/watch?v=o0zo6pemEtY&feature=youtu.be>

Anexo 13 – Salada de frutas e registo

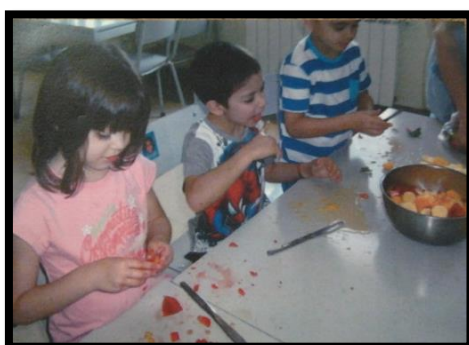


Imagem 11



Imagem 12



Imagem 13



Imagem 14

Anexo 14 - Jogo *É fruto ou legume?*



Imagem 15



Imagem 16



Imagem 17



Imagem 18